



LES EFFETS DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES SUR L'ESTIME DE SOI ET LA MAITRISE DE LA LECTURE DES ELEVES DE CP ET DE CE1 : SUIVI LONGITUDINAL

Angélique Rambaud

► To cite this version:

Angélique Rambaud. LES EFFETS DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES SUR L'ESTIME DE SOI ET LA MAITRISE DE LA LECTURE DES ELEVES DE CP ET DE CE1 : SUIVI LONGITUDINAL. Psychologie. Université de Nantes, 2009. Français. NNT : . tel-00493072

HAL Id: tel-00493072

<https://theses.hal.science/tel-00493072>

Submitted on 17 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

THÈSE

Présentée en vue de l'obtention du titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE NANTES
Discipline : Psychologie, spécialité développement
Présentée et soutenue publiquement
par

Angélique RAMBAUD

Le 2 novembre 2009

<p>LES EFFETS DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES SUR L'ESTIME DE SOI ET LA MAITRISE DE LA LECTURE DES ELEVES DE CP ET DE CE1 : SUIVI LONGITUDINAL</p>
--

Sous la direction d'Agnès Florin,
Professeur de Psychologie de l'enfant et de l'éducation
(Université de Nantes)

et

la co-direction de Michel Fabre
Professeur des Sciences de l'éducation
(Université de Nantes)

MEMBRES DU JURY

M. Pascal Bressoux
M. Yves Prêteur
M. Alain Somat

Université de Grenoble
Université de Toulouse II
Université de Rennes II

Rapporteur
Rapporteur

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier Mme le Professeur Agnès Florin pour avoir accepté de diriger cette thèse et pour les conseils qu'elle a pu me prodiguer tout au long de ce travail.

Je remercie également Mr le Professeur Michel Fabre pour avoir accepté de co-diriger cette thèse et pour la confiance qu'il m'a accordée.

Je remercie Messieurs les Professeurs Pascal Bressoux, Yves Prêteur et Alain Somat pour avoir accepté d'être membres de ce jury.

Je remercie les enfants et adultes participants pour leur accueil et pour m'avoir permis de mener à bien cette étude. Mes remerciements s'adressent également aux étudiants de Master 1 pour leur contribution à la collecte des données.

Je remercie tous mes collègues membres du Labécd et de l'UFR de psychologie, et plus particulièrement Fabien Bacro, Isabelle Nocus et Philippe Guimard, pour m'avoir guidée dans mes premiers pas dans la recherche ainsi que Linda Simon, Sonia Choumouch et Aurélia Mahé pour leurs remarques sur le fond et la forme de ce travail. De plus, je remercie Bruno Chauvin, Olivier Cosnefroy, Aurore Marcouyeux, Sophie Lelorain, Nadège Verrier et Nicolas Roussiau pour leurs conseils et encouragements au moment des analyses statistiques.

Je remercie tous mes proches, amis et familles de leur compréhension, pour mes absences, et pour leur soutien.

Cette thèse a bénéficié d'une Allocation de recherche du Ministère de l'Enseignement Supérieur associée au programme de recherche ATTP « Apprentissages, Territoires, Temps, Patrimoine »

RÉSUMÉ

Cette étude a pour objectif d'examiner les relations entre deux types de mesure d'aide précoce - le redoublement et le suivi en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) -, la maîtrise de la lecture au cycle II, et l'estime de soi des jeunes enfants. Pour cela, 468 élèves de CP et de CE1, dont 107 suivis longitudinalement, ont participé à cette étude. Des mécanismes fondamentaux de la lecture en cours de construction sont évalués au travers d'une tâche d'Identification du Mot Ecrit (Khomsî, 1997). L'estime de soi est appréhendée à l'aide d'un Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES) adapté du Self Perception Profil (Harter, 1982). Les analyses menées sur cet outil témoignent de propriétés psychométriques satisfaisantes. Une deuxième étude met en évidence que les décisions pédagogiques concernant le redoublement et le RASED semblent justifiées, mais qu'elles ne sont pas efficaces pour remédier aux difficultés d'acquisition de la lecture. Enfin, une troisième étude teste un modèle postulant que les décisions pédagogiques influencent l'estime de soi générale qui, en retour, agit sur l'acquisition de la lecture.

Mots clés : Estime de soi – Redoublement - Réseaux d'Aides Spécialisées (RASED) – Lecture - Elèves en difficulté – Instrument de mesure de l'estime de soi.

SUMMARY

The objective of this study is to examine relations between two types of early measures provided to help pupils to overcome their learning difficulties – grade retention and systems of specialized assistance for pupils in difficulty –, reading ability in primary school, and young children's self-esteem. This research was carried through thanks to the participation of 468 pupils in the 1st and 2nd graders, out of which 107 were followed longitudinally. Fundamental mechanisms children develop when they learn to read are assessed through a task of written word identification test (Khomsî, 1997). Self-esteem is considered thanks to a measuring instrument of self-esteem adapted from Self Perception Profile (Harter, 1982). The analyses performed on this test attest to satisfactory psychometric properties. A second study highlights the fact that pedagogical decisions about grade retention and systems of specialized assistance for pupils in difficulty seem to be justified. However, they are not effective enough to remedy to the difficulties of reading development. Finally, a third study tests a model which postulates that pedagogical decisions influence general self-esteem which, in return, has an impact on reading development.

Keywords : Self-esteem - Grade retention - Systems of specialized assistance – Reading - Pupils in difficulty - Measuring Instrument of self-esteem

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE.....	4
Chapitre 1 : L'échec scolaire au sein du système éducatif français	5
1. Introduction.....	5
2. Le traitement de l'échec scolaire en France.....	5
2.1. Définition de l'échec scolaire.....	5
2.2. Le maintien ou redoublement	7
2.2.1. Le redoublement, une pratique en régression.....	8
2.2.2. Hétérogénéité du redoublement.....	8
2.2.3. Organisations des systèmes scolaires et politiques de passage en classe supérieure.....	9
2.2.4. Différences de performance entre les pays qui pratiquent le redoublement et les pays qui pratiquent le passage automatique	11
2.2.5. Performances scolaires en Angleterre et en France	12
2.2.6. Impact du redoublement sur les aspects motivationnels.....	13
2.3. Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)	14
2.4. La classe d'adaptation (CLAD)	15
2.5. Le regroupement d'adaptation (RA).....	16
2.6. Les classes d'intégration scolaire (CLIS).....	16
2.7. Des structures spécialisées et le secteur médico-éducatif	16
2.8. Conclusion	17
3. Efficacité et équité des actions conduites contre l'échec scolaire	18
3.1. Efficacité du redoublement	18
3.1.1. Le redoublement ne favorise pas les acquisitions scolaires.....	18
3.1.2. Redoublement et trajectoire scolaire : prédiction de faibles chances de réussir.....	20
3.1.3. Le redoublement amplifie les inégalités.....	21
3.2. Equité du redoublement	22
3.3. Efficacité et équité des dispositifs de prévention.....	23
4. Le jugement des enseignants	25
4.1. Exactitude des jugements des enseignants.....	25
4.2. La construction du jugement scolaire	26
4.3. Les effets du jugement de l'enseignant sur les perceptions de soi des élèves.....	27
4.4. Evaluation des enseignants et trajectoires scolaires	28
4.5. Evaluation des enseignants et performances en lecture	29
4.6. Jugement de l'enseignant et facteurs les plus prédictifs des performances ultérieures	30
5. Conclusion.....	31

Chapitre 2 : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés	33
1. Introduction.....	33
2. Les mécanismes nécessaires à la lecture	33
2.1. Identification des mécanismes.....	33
2.2. Description des mécanismes	34
2.2.1. L'identification des mots écrits	34
2.2.2. La compréhension	35
3. Apprentissage de la lecture	36
3.1. Les modèles d'apprentissage de l'identification du mot écrit.....	37
3.2. Le modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990)	39
3.3. L'enseignement de la lecture.....	41
4. Les difficultés d'apprentissage de la lecture	42
4.1. Les bons et les mauvais lecteurs.....	42
4.2. La proportion d'élèves en grande difficulté.....	44
4.3. Les difficultés à l'aube de l'apprentissage de la lecture.....	45
4.4. Les difficultés spécifiques à la lecture	45
4.4.1. Les difficultés de traitement des mots écrits	46
4.4.2. Problèmes de gestion et d'intégration des informations de plus haut niveau	46
4.5. Les difficultés rencontrées face aux spécificités de la lecture en langue française.....	47
4.6. Les facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture.....	48
5. Conclusion.....	49
 Chapitre 3 : L'estime de soi et la réussite scolaire	 51
1. Introduction.....	51
2. Définition, structure et principales caractéristiques de l'estime de soi.....	52
2.1. Différents concepts associés au soi.....	52
2.2. Problème de définition : Estime ou concept de soi.....	53
2.2.1. Le concept de soi.....	53
2.2.2. L'estime de soi	54
2.3. L'évolution des approches structurales.	55
2.4. Les caractéristiques de l'estime de soi.....	61
3. Développement de l'estime de soi	63
3.1. Les principaux facteurs influençant l'estime de soi	63
3.1.1. La perception des compétences propres.....	63
3.1.2. Les interactions sociales.....	65
3.1.3. L'environnement familial.....	66
3.1.4. L'environnement scolaire.....	67
3.1.5. Effet de l'âge	68
3.2. Les théories du développement de l'estime de soi.....	69
3.2.1. Le développement de l'estime de soi selon L'Ecuyer.....	69
3.2.2. Le développement de l'estime de soi selon Harter.....	72
3.2.3. Le développement de l'estime de soi selon Marsh.....	74

3.3. Les limites des échelles d'estime de soi destinées aux enfants.....	75
4. Relation entre la réussite scolaire et l'estime de soi.....	76
4.1. Estime de soi et résultats scolaires des élèves	76
4.2. Estime de soi et performances en lecture.....	78
4.3. Estime de soi et contexte scolaire.....	80
4.4. Sens de la relation entre estime de soi et performance scolaire	82
5. Conclusion	83

<i>Chapitre 4 : Problématique générale et hypothèses.....</i>	<i>85</i>
---	-----------

DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE	90
---	-----------

<i>Chapitre 1 : Méthodologie générale</i>	<i>91</i>
---	-----------

1. Introduction	91
2. Procédure.....	91
2.1. Prise de contact	91
2.2. Formation de l'équipe de recherche.....	93
2.3. Déroulement du recueil de données.....	94
3. Description de la population	95
3.1. La population issue des données transversales.....	95
3.2. La population issue des données longitudinales	95
4. Outils méthodologiques.....	96
4.1. Les questionnaires renseignés par les parents et les enseignants.....	96
4.1.1. Fiche individuelle : suivi des parcours scolaires (Florin, Guimard, & Rambaud, 2005).....	96
4.1.2. Questionnaire socio-familial (Bacro & Florin, 2006)	97
4.1.3. Questionnaire pour les élèves d'école élémentaire (Florin, Guimard, & Nocus, 2002)	98
4.2. Les évaluations proposées aux élèves	99
4.2.1. Les sub-tests de l'ECS-II de Khomsi (1997).....	99
4.2.1.1. L'épreuve de résolution de problème (RP)	100
4.2.1.2. L'épreuve d'identification de mots écrits (IME)	101
4.2.2. L'évaluation de la compréhension en lecture : le E-20 de Khomsi (1999)	102
4.2.3. L'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES).....	103

<i>Chapitre n°2 : Adaptation et validation d'un instrument de mesure de l'estime de soi, en langue française, applicable dès 6 ans.</i>	<i>104</i>
--	------------

1. Introduction	104
2. Principaux instruments de mesure de l'estime de soi adaptés et validés pour les enfants	105
2.1. Self Esteem Inventory (SEI, Coopersmith, 1967, 1984).....	105
2.2. Le Self Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh, Craven, & Debus, 1991)	108

2.3. Le Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA, Harter & Pike, 1984)	111
2.4. Le Self-Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985) et le Self Perception Profile (SPP, Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987)	113
2.5. Conclusion	116
3. <i>Adaptation du Self Perception Profile de Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987)</i>	118
4. <i>Méthodologie</i>	120
4.1. Participants	120
4.2. Matériel	121
4.2.1. L'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES), adapté du Self Perception Profil de Pierrehumbert et al., (1987)	121
4.2.2. Les autres instruments de mesure	122
5. <i>Résultats</i>	123
5.1. Validation du questionnaire : structure, consistance interne, stabilité et validité	123
5.2. Résultats particuliers	126
6. <i>Discussion</i>	127
 <i>Chapitre n°3 : Equité et efficacité des décisions pédagogiques sur les performances en lecture, au début de l'école primaire</i>	131
1. <i>Introduction</i>	131
2. <i>Méthodologie</i>	137
2.1. Population et procédure	137
2.2. Outils méthodologiques	138
3. <i>Résultats</i>	139
3.1. Traitement des données	139
3.1.1. Normalisation des scores	139
3.1.2. Constitution de groupes de niveaux	139
3.1.3. Identification des facteurs du Questionnaire pour les élèves d'école élémentaire (Florin, Guimard, & Nocus, 2002)	139
3.2. La question de l'équité des décisions pédagogiques	140
3.2.1. Les variables prédictives de la décision pédagogique	141
3.2.2. Le lien entre l'évaluation des enseignants du comportement des élèves en classe et les compétences en lecture évaluées à partir de tests standardisés	145
3.3. La question de l'efficacité des décisions pédagogiques sur les performances en lecture.	148
4. <i>Discussion</i>	152
 <i>Chapitre n°4 : Relations entre les décisions pédagogiques, l'estime de soi et les performances en lecture des élèves de CP CE1</i>	156
1. <i>Introduction</i>	156
2. <i>Méthodologie</i>	160
2.1. Population et procédure	160

2.2. Outils méthodologiques	160
3. <i>Résultats</i>	161
3.1. Effets des parcours scolaires en début d'apprentissage sur le développement de l'estime de soi des élèves	161
3.2. Relation entre l'estime de soi et les performances en lecture.....	164
3.3. L'estime de soi médiatise-t-elle les effets des décisions pédagogiques sur les performances en lecture ?	166
4. <i>Discussion</i>	168
 <i>CONCLUSION GENERALE</i>	 173
 <i>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	 180
 <i>ANNEXES</i>	 200
<i>Annexe 1 : Lettres récapitulatives à destination des inspecteurs et des enseignants</i>	201
<i>Annexe 2 : Demande d'autorisation parentale</i>	204
<i>Annexe 3 : Questionnaires renseignés par les parents et les enseignants</i>	206
<i>Annexe 4 : Extrait de l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES)</i>	214
<i>Annexe 5 : Epreuve de Résolution de Problème (RP) et son codage (Khoms, 1997)</i>	217
<i>Annexe 6 : Epreuve d'Identification de Mots Ecrits (IME) et son codage (Khoms, 1997)</i>	222
<i>Annexe 7 : Evaluation de la compréhension en lecture : E-20 (Khoms, 1999)</i>	227
<i>Annexe 8 : Le Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT)</i>	232
<i>Annexe 9 : Poster présenté aux Doctoriales 2007</i>	248

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Selon le Ministère de l'Education Nationale (MEN, 2007), quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent chaque année de l'école primaire avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul. L'un des objectifs prioritaires de l'école primaire est la prévention précoce des difficultés dans les apprentissages fondamentaux. Le dernier rapport sur l'école primaire du Haut Conseil de l'Education (2007) souligne que les difficultés - identifiées dès le début de la scolarité obligatoire - s'aggravent avec le temps et seraient prédictives de faibles chances de réussite ultérieure (Caille, 2004). Pour y remédier, précocement, des mesures d'aide sont proposées aux élèves. Les plus fréquentes sont le redoublement d'une classe - malgré les injonctions diverses du ministère pour le rendre exceptionnel - et le suivi par le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) (Piquée, 2007 ; Troncin, 2005). Ces difficultés, pour les plus jeunes d'entre eux, se situent principalement dans la maîtrise du langage écrit. Aussi le niveau en lecture occupe une place importante dans les décisions pédagogiques. Contrairement au RASED, le redoublement au cours de la scolarité obligatoire a fait l'objet de nombreuses études dans différents pays, y compris la France. Elles concernent principalement des enfants en fin d'école primaire ou au collège. Ont notamment été étudiés : son équité, son coût pour le système éducatif, son efficacité ou son inefficacité pour les progrès individuels des élèves et les résultats généraux de différents systèmes éducatifs (à la lumière des comparaisons internationales de pays ayant des pratiques différentes en la matière).

Au vu de ces travaux, le redoublement semble inéquitable et inefficace. Il amplifierait les inégalités et plus il interviendrait tôt dans la scolarité, plus il serait prédictif de faibles chances de réussite ultérieure, et moins il favoriserait les acquisitions. De tels résultats sont d'autant plus préoccupants que l'école primaire est cruciale pour l'acquisition et la maîtrise du socle commun. Selon Cosnefroy et Rocher (2005), si une année supplémentaire s'avère inefficace ou « neutre » en terme de progression des élèves, elle n'en reste pas moins stigmatisante. Une étude réalisée auprès de collégiens (Leboulanger, 1995) montre que le redoublement modifie la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes et du « métier d'élève ». Chez la moitié d'entre-eux l'estime de soi s'est détériorée un an après le redoublement. De nombreux auteurs considèrent que l'estime de soi est une dimension conative directement impliquée dans l'évolution des apprentissages scolaires et en particulier ceux de l'écrit (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000 ; Fadhel, 2000 ; Giasson, 1990 ;

Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994 ; Siaud-Facchin, 2005). Ces différents travaux de recherche nous amènent à penser que l'estime de soi médiatiserait les effets négatifs du redoublement sur les acquisitions scolaires. A notre connaissance, cette question, en tout début de scolarité obligatoire, n'a jamais été traitée jusqu'à présent. L'une des raisons est très certainement qu'il est difficile d'évaluer l'estime de soi chez les jeunes enfants. D'ailleurs, nous ne disposons pas, en France, d'outils d'évaluation de l'estime de soi utilisables auprès d'enfants de moins de neuf ans. Lorsque l'on sait qu'un redoublement en début de scolarité prédit généralement une sortie sans qualification du système éducatif, il importe d'évaluer l'impact des mesures d'aide et des décisions pédagogiques, à ce niveau scolaire, sur l'estime de soi. Cette dimension conative étant fortement impliquée dans les processus d'apprentissage de l'écrit, elle ne peut être ignorée dans le traitement de la grande difficulté scolaire à ce niveau du cursus. De plus, si les études au sujet du redoublement sont nombreuses, celles concernant le RASED le sont beaucoup moins et amènent à se demander si ce dispositif pédagogique produit les mêmes effets. Enfin, au vu de l'importance accordée à la maîtrise de la lecture en tout début d'apprentissage, nous prenons le parti d'examiner ce phénomène chez des élèves de CP-CE1 sous l'angle des acquisitions en lecture.

Ainsi, l'objectif de cette étude est de savoir si l'estime de soi médiatise les effets des mesures d'aide et des toutes premières décisions pédagogiques sur l'acquisition de la lecture. Pour cela, il est nécessaire d'adapter et de valider un instrument de mesure de l'estime de soi en langue française applicable dès l'âge de six ans. De plus, nous devons au préalable examiner chez ces jeunes élèves les relations entre les décisions pédagogiques et l'acquisition de la lecture d'une part, entre les décisions pédagogiques et l'estime de soi d'autre part, et enfin, entre l'estime de soi et la lecture. Pour cela, cette étude présente la particularité de suivre longitudinalement les enfants. L'intérêt est ici d'aller au-delà des aspects descriptifs du redoublement en examinant un mécanisme psychologique tel que l'estime de soi et en étendant nos travaux aux RASED. Cette recherche, conduite dans l'optique d'aider au traitement de la grande difficulté scolaire, devrait alors permettre de mieux comprendre comment ces relations s'organisent, qui plus est à un moment crucial de la construction identitaire et des acquisitions scolaires.

Avant cela, il convient de faire le point sur les connaissances actuelles dont nous disposons par rapport à notre objectif de recherche. Une première partie, constituée de quatre chapitres, sera consacrée à la présentation théorique des notions centrales de ce travail. Le premier chapitre s'intéressera au traitement de l'échec scolaire précoce. Après un bref cadrage de cette notion au début de l'école primaire, nos propos se centreront sur les dispositifs mis en

place à ces niveaux scolaires pour y remédier et les connaissances scientifiques concernant leurs effets. Dans un deuxième temps, nous présenterons les mécanismes mis en œuvre lors de l'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Le troisième chapitre apportera des précisions théoriques concernant l'estime de soi et la réussite scolaire. Nous ferons le point sur la définition, la structure et les caractéristiques de l'estime de soi. Nous nous intéresserons plus particulièrement à son développement et aux différents facteurs intervenant dans sa construction. Ces différents aspects nous permettront d'appréhender la complexité de la relation entre l'estime de soi et l'échec scolaire. Enfin, le dernier chapitre annoncera la problématique générale et les hypothèses de la thèse qui découlent de cette revue de questions. Nous tenterons de mettre en rapport les différentes recherches en soulignant leurs concordances et leurs discordances tout en faisant appel aux méta-analyses.

Une deuxième partie, constituée également de quatre chapitres, sera consacrée à l'approche empirique. De manière à répondre à notre objectif, nous avons réalisé trois études qui découlent d'une méthodologie générale. Cette dernière sera alors présentée dans le premier chapitre. Nous décrirons la procédure, la population et les outils méthodologiques de l'ensemble de ce travail. Ensuite, les études seront présentées sous forme d'articles et feront l'objet des trois autres chapitres. Pour chacun, nous préciserons les éléments théoriques et méthodologiques qui leur sont spécifiques avant de présenter et de discuter leurs résultats. Ainsi, le deuxième chapitre se consacrera à la démarche d'adaptation et de validation d'un instrument de mesure de l'estime de soi applicable dès l'âge de 6 ans. Le troisième chapitre examinera les questions d'équité et d'efficacité des mesures d'aide concernant la lecture. Enfin, nous pourrions lors du dernier chapitre nous centrer plus précisément sur les relations entre les décisions pédagogiques, l'estime de soi et la maîtrise de la lecture.

Une conclusion générale dégagera ensuite les principaux apports de cette recherche et les pistes de réflexion proposées pour permettre de formuler des recommandations et des perspectives de recherche.

PREMIÈRE PARTIE : APPROCHE THÉORIQUE

Chapitre 1 : L'échec scolaire au sein du système éducatif français

1. Introduction

Aujourd'hui, il est admis qu'il est possible d'agir efficacement contre l'échec scolaire en intervenant le plus tôt possible auprès des élèves en difficulté. L'un des objectifs prioritaires de l'école primaire est la prévention précoce des difficultés dans les apprentissages fondamentaux. Il sera alors question dans un premier temps du traitement de l'échec scolaire. Nous verrons notamment quelles sont les mesures d'aide proposées aux élèves en difficultés. Dans un deuxième temps, nous traiterons de l'efficacité et de l'équité de ces mesures. Cependant, nous verrons qu'aujourd'hui la plupart des études se sont intéressées uniquement au redoublement. Enfin, nous aborderons la question du jugement de l'enseignant afin de comprendre comment se décide l'échec scolaire et quels sont ses effets sur les élèves.

2. Le traitement de l'échec scolaire en France

2.1. Définition de l'échec scolaire

La notion d'échec scolaire ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle car d'une part, l'échec scolaire dépend d'une culture et du système d'enseignement au sein duquel il se produit et d'autre part, cette notion n'est pas stable car elle dépend du moment historique considéré (Best, 1997). Ainsi, en Angleterre ou en Irlande du Nord, compte tenu notamment de l'organisation du système éducatif, la notion d'échec scolaire s'exprime par le concept d' « under-achieving » qui correspond à la situation d'un élève ne parvenant pas à réaliser ses capacités individuelles. Dans les pays scandinaves, l'échec scolaire est défini par le manque d'épanouissement personnel ou par l'arrêt dans le progrès individuel.

En France, c'est une notion relativement récente puisqu'elle date des années 60 (Isambert-Jamati, 1992). Elle a longtemps concerné les enfants issus de familles bourgeoises qui, destinés à faire de longues études, n'y arrivaient pas. Depuis la loi d'orientation de 1989 et le principe d'égalité des chances dans le système scolaire, l'idée que tous peuvent réussir s'est imposée : l'échec scolaire peut désormais concerner les enfants de tous les milieux

socio-économiques. Les études concernant l'échec scolaire se sont alors multipliées tout comme les critères pour le définir.

Selon Best (1997), l'échec scolaire peut être défini par des critères purement scolaires : les retards dus aux redoublements, les sorties sans qualification du système éducatif, les orientations en éducation spécialisée et les résultats obtenus aux évaluations nationales. Pour Chauveau (1996), le terme d'échec scolaire recouvre six types de problèmes tels les difficultés d'adaptation à la structure, les difficultés d'apprentissage, les orientations négatives (redoublement), le non-accès au lycée ou à l'enseignement supérieur, les difficultés d'insertion professionnelle et sociale et l'absence de certification scolaire. Plus généralement, De Landsheere (1992, p. 91) définit l'échec scolaire comme « la situation où un objectif éducatif n'a pas été atteint ». Dans la même optique, selon Inizan (1992), l'échec scolaire implique que le niveau d'acquisition scolaire d'un enfant soit inférieur au niveau fixé par les objectifs de l'enseignement pour son âge. Ces définitions permettent de considérer qu'un élève est en échec scolaire lorsque son niveau de compétence réel est en décalage avec les objectifs définis par le système éducatif. Aujourd'hui, on préfère la notion de difficulté scolaire ou de grande difficulté scolaire à celle d'échec scolaire pour désigner l'écart entre les performances réelles des élèves face et les objectifs fixés par l'école.

Mais si l'on considère qu'un élève répondant à l'un des critères cités précédemment, est en échec scolaire ou en grande difficulté scolaire, ce terme peut alors aussi bien qualifier un élève ayant des difficultés scolaires en CP, qu'un adulte en difficulté d'insertion professionnelle. Lorsque l'on sait qu'un des objectifs de l'école est d'amener 100% des enfants à la réussite et que chaque année, en France, les élèves sont confrontés à des objectifs spécifiques à leur niveau scolaire, on peut se demander combien se sont retrouvés en position d'échec scolaire à un moment donné de leur scolarité. Cependant, la quantification des élèves en difficulté scolaire est délicate à effectuer. Selon Hussenet et Santana (2004) elle dépend du critère pris en compte (évaluation bilan de fin de 3^{ème}, notes obtenues au diplôme national du brevet, sorties sans qualification et difficultés face à l'écrit) et peut ainsi varier, en France, de 4% à 20%, ce qui offre une étendue considérable. Afin de traiter l'échec scolaire ou la grande difficulté scolaire, un certain nombre de mesures d'aide sont proposées aux élèves.

2.2. Le maintien ou redoublement

Afin de mieux comprendre les propos qui vont suivre, il nous semble pertinent de préciser que l'organisation du cheminement au sein du système éducatif français est régie par la Loi d'Orientation sur l'éducation de 1989. La scolarité primaire est organisée en trois périodes identifiées par trois cycles d'une durée de deux ans pour le premier cycle et de trois ans pour les deuxième et troisième cycles. Le cycle des apprentissages premiers (Cycle I) est constitué des Petites et Moyennes Sections de l'école Maternelle. Ce cycle peut être parcouru de manière variable, l'entrée à l'école maternelle restant du libre arbitre des familles. Le cycle des apprentissages fondamentaux (appelé Cycle II) est constitué de la Grande Section Maternelle (GSM), du Cours Préparatoire (CP) et du Cours Élémentaire niveau 1 (CE1). Le cycle des approfondissements (appelé Cycle III) est constitué du Cours Élémentaire niveau 2 (CE2), du Cours Moyen niveau 1 (CM1) et du Cours Moyen niveau 2 (CM2). Pour chacun de ces cycles, des objectifs pédagogiques sont définis, qui correspondent aux compétences à acquérir liées aux apprentissages disciplinaires, à la maîtrise de la langue française, aux acquisitions d'ordre méthodologique ainsi qu'aux attitudes et aux comportements.

Le redoublement est utilisé en France pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves. D'après Boissy (2005, p. 177-229), le redoublement est synonyme du terme « maintien ». Il se définit comme le prolongement d'une année supplémentaire pour les élèves qui n'ont pas acquis les apprentissages exigés en fin de cycle. Aujourd'hui, même si les études emploient toujours ce terme, dans le système éducatif on ne parle plus de redoublement car l'élève en difficulté doit bénéficier d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) qui vise à lui donner les moyens de combler ses lacunes. Ainsi, le développement de dispositifs collectifs ou individualisés d'aide aux élèves diminuerait le nombre de maintiens. Le redoublement a vu le jour avec un mode d'organisation des apprentissages. Il est lié à un rythme d'apprentissage théorique imposé aux élèves regroupés au sein d'un même groupe pédagogique - la classe - qui doivent assimiler le même ensemble de connaissances dans un laps de temps identique : l'année scolaire (Paul & Troncin, 2004). Par ailleurs, la loi d'orientation de 1989 instaure un seul maintien pendant l'école primaire. Le maintien au CP doit rester exceptionnel mais il se justifie pour des enfants nouveaux-arrivants (enfants de migrants ne maîtrisant pas la langue française ou inscrits pour la première fois en école maternelle) qui se seraient d'abord heurtés à l'apprentissage du français. De plus, le maintien doit s'effectuer en fin de cycle (GSM, CE1, CM2). Ainsi, le taux de redoublement est en baisse depuis quelques années.

2.2.1. Le redoublement, une pratique en régression

La fréquence des redoublements est en baisse depuis quarante ans. Il est passé de 52% en 1960 à 37% en 1980 et a diminué depuis pour atteindre 19,5% en 2000, et ce à tous les niveaux du système éducatif (Seibel & Levasseur, 1983 ; Seibel, 1984; Troncin, 2004). Cependant, cette diminution se situe surtout dans le premier degré (Troncin, 2004). En effet, alors que plus de la moitié des élèves de CM2 était en retard en 1960 (dont près de 20% avaient deux ans de retard ou plus), après l'instauration de la politique des cycles, en 1990, c'est le cas de plus du quart d'entre eux (avec un peu plus de 5% ayant deux ans de retard ou plus). En 1999, les retards de deux ans ou plus sont devenus très rares et concernent un peu plus de 1% des élèves. Par ailleurs, la politique des cycles aurait permis de diminuer le nombre de maintien au CP. En 1960, alors que 20% des élèves de CP étaient âgés de 7 ans, en 1999 ils n'étaient plus que 7% (cf. Education et Formation n°66, 2003). Si les redoublements sont aujourd'hui toujours concentrés en début de scolarité, ils se répartissent de manière relativement équilibrée entre le CP et le CE1 : 6% des élèves redoublent la première classe, 7% la seconde (RERS, 2008). Toutefois, la pratique du redoublement reste importante. Bien que la réforme des cycles ait permis une baisse sensible du redoublement, cette dernière n'est pas toujours appliquée et certains élèves redoublent encore le CP ou une autre classe de milieu de cycle. Une étude de Caille (2004) a permis de mesurer l'ampleur de ce phénomène à partir des panels d'élèves de la DEP en 1989 et 1995. Ainsi, il note que la France se classe parmi les pays européens qui ont le taux de redoublants le plus élevé : 67% des élèves entrés en sixième en 1989 ont redoublé au moins une fois du CP à la terminale (Caille, 2004). La baisse du redoublement est bien sensible mais touche encore près d'un élève sur deux en France. Cependant, contrairement à ce que l'on pourrait penser, le redoublement pratiqué dans ce pays à tous les niveaux de l'enseignement n'est pas également utilisé en Europe.

2.2.2. Hétérogénéité du redoublement

La pratique du redoublement au sein des états membres de l'Union Européenne est très hétérogène. Globalement, deux modèles s'opposent : celui des pays que l'on pourrait qualifier « du nord de l'Europe », comprenant l'Irlande, le Royaume-Uni, le Danemark, la Suède, la Finlande, l'Islande et la Norvège, qui pratiquent la promotion automatique ; et celui des pays du « Sud », comprenant l'Allemagne, les Pays-Bas, la Belgique, le Luxembourg,

l'Autriche, l'Italie, la France, l'Espagne, la Suisse, le Portugal et la Grèce, qui pratiquent le redoublement avec quelques variantes selon les pays (Paul, 1997).

En effet, pour certains comme l'Autriche, l'Italie, le Luxembourg et les Pays-Bas, le redoublement est possible chaque année. Le passage d'une classe à l'autre est conditionné par les résultats obtenus par l'élève au cours de son travail de l'année, et ce pour les trois niveaux de scolarité (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur). En Grèce et au Portugal, le redoublement au niveau primaire est une exception ; il ne se pratique qu'en cas d'absence prolongée due à la maladie et avec l'accord des parents. Ensuite, aux niveaux secondaires (inférieur et supérieur), il devient possible chaque année. En Allemagne, le passage automatique n'est appliqué qu'entre la première et la seconde année de l'école primaire. Ensuite, l'admission en classe supérieure est conditionnée par les résultats de l'élève chaque année. La limitation du redoublement annuel se pratique également en Belgique où l'on ne peut redoubler qu'une fois la même année au cours de la scolarité primaire, sauf dérogation. Les années suivantes, il devient possible chaque année. Enfin, en France comme en Espagne, l'évaluation est sélective chaque année à partir du niveau secondaire (sauf la première année pour l'Espagne). En revanche, comme nous l'avons déjà fait remarquer, à l'école primaire, le redoublement n'est théoriquement pratiqué qu'à la fin de chaque cycle. Cette diversité concernant la politique de passage selon les pays européens est directement liée à des différences d'organisation du système scolaire.

2.2.3. Organisations des systèmes scolaires et politiques de passage en classe supérieure

Les deux modèles (promotion automatique et redoublement) présentés ci-dessus correspondent à deux types d'organisation de l'enseignement obligatoire. Dans les pays qui pratiquent la promotion automatique, il n'y a pas de notes avant la huitième année. Les maîtres sont tenus d'informer les élèves et leurs familles au moins deux fois par an des progrès de leurs élèves. Le passage d'une classe à l'autre est alors systématique et sans examen, ce qui permet à l'élève de suivre le même groupe de camarades du début à la fin de sa scolarité. Les élèves en difficulté bénéficient d'actions de soutien et de rattrapage et de l'aide d'un professionnel spécialisé, psychologue ou orthophoniste. L'enseignement est partagé entre plusieurs professeurs chargés de différentes matières et le nombre d'enseignants augmente avec le niveau de la classe. C'est le professeur principal, en général le professeur de la langue maternelle, qui accompagne la classe tout au long de la scolarité (Paul, 1996).

Dans les pays qui pratiquent le redoublement, l'enseignement est généralement dispensé par un (ou une) professeur des écoles polyvalent. Celui-ci est chargé d'organiser un enseignement par matière (lecture, littérature, grammaire et orthographe, initiation aux langues étrangères, mathématiques, histoire, géographie, sport, musique, sciences et technologie, éducation civique). Les progrès des élèves sont appréciés au moyen d'épreuves notées et les compétences à acquérir sont définies tant pour chaque discipline qu'en ce qui concerne le développement comportemental.

A titre d'illustration, prenons un exemple de comparaison de deux systèmes éducatifs où l'organisation des parcours scolaires est différente. En 2004, Goldstein, en collaboration avec la DEP (cf. Les dossiers, n°66, 2005), a analysé les données de PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) pour les seuls cas de la France et de l'Angleterre. En effet, en France, les élèves commencent le CP en septembre, l'année de leurs 6 ans. Par la suite, certains seront amenés à redoubler, d'autres non. C'est pourquoi nous observons, pour un même âge, des élèves scolarisés à des niveaux d'enseignement différents. En Angleterre, le redoublement n'est pas pratiqué, et pourtant les élèves nés une même année se retrouvent également à des niveaux d'enseignement différents. Cela s'explique par le fait que la rentrée scolaire diffère selon le mois de naissance des élèves. Ainsi, pour une même année de naissance, les élèves nés de janvier à août commencent l'école en septembre et les élèves nés de septembre à décembre commencent l'école un an plus tard. Ainsi, les élèves français d'une même génération passent le même nombre d'années dans l'enseignement obligatoire alors qu'en Angleterre, les élèves de 15 ans par exemple, sont scolarisés à deux niveaux d'enseignement différents et n'ont pas passé le même nombre d'années dans l'enseignement obligatoire. Ajoutons à cela que la majorité des élèves anglais commencent l'enseignement obligatoire l'année de leurs 5 ans. Ainsi, l'évaluation PISA 2000 rappelle que les élèves anglais de 15 ans, pour un tiers, sont scolarisés en 10^{ème} année et pour environ deux tiers en 11^{ème} année. En France, nous trouvons, comme il a été dit plus haut, 36,5% des élèves en 9^{ème} année (3^{ème}) et 53,3% en 10^{ème} année (seconde générale ou professionnelle).

Ainsi, selon le pays d'Europe auquel on appartient, l'organisation scolaire n'est pas identique et il est des pays où le redoublement est exceptionnel, voire interdit et où l'on favorise le passage automatique dans la classe supérieure. Les élèves de ces pays ont-ils pour autant des niveaux de compétence moins élevés ? L'évaluation internationale PISA fournit des éléments de réponse à cette question.

2.2.4. Différences de performance entre les pays qui pratiquent le redoublement et les pays qui pratiquent le passage automatique

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) a évalué, en mai 2000, dans 32 pays, les performances des élèves de 15 ans (i.e. nés en 1984) dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Les évaluations montrent que les pays adeptes de la promotion automatique arrivent en tête des palmarès, sans dispersion plus élevée des résultats (Cosnefroy & Rocher, 2005). Ils affichent globalement de meilleurs scores que les pays qui ont recours au redoublement. À l'inverse, certains pays qui pratiquent massivement le redoublement affichent de faibles performances moyennes. Plus précisément, le Royaume-Uni et la Finlande présentent les meilleurs résultats dans chacun des trois domaines évalués par PISA. À l'inverse, l'Allemagne et la Communauté Française de Belgique se situent partout au-dessous de la moyenne internationale. En ce qui concerne la France, elle se situe, en compréhension de l'écrit, dans la moyenne des pays participants à l'enquête PISA. Par ailleurs, il semble que les performances des élèves français soient très hétérogènes. Quel que soit le moment du cursus, les élèves en retard ont, en moyenne, des résultats nettement inférieurs aux élèves à l'heure (Bourny, Dupé, Robin, & Rocher, 2001). En effet, à 15 ans, les élèves à l'heure sont majoritairement en seconde générale et technologique (48,2%) et les élèves en retard sont encore en troisième (36,5%), voire en quatrième (7,1%). L'examen des différences de performances selon la classe fréquentée à 15 ans est frappant : les élèves français à l'heure à 15 ans et scolarisés en seconde générale et technologique obtiennent les meilleurs résultats, supérieurs à ceux de la Finlande. À l'inverse, les élèves ayant un an de retard se situent dans les quatre dernières places d'un palmarès comprenant 31 pays. Les élèves encore en quatrième (deux ans de retard) sont, quant à eux, au niveau du Brésil, pays qui obtient les résultats les moins bons à cette enquête. On retrouve des résultats de même ampleur en mathématiques et en sciences. Des analyses complémentaires présentent un constat identique pour d'autres pays pratiquant le redoublement : les performances des élèves en retard sont très nettement inférieures à celles des élèves à l'heure. Nous retrouvons un écart de même ampleur en Communauté Française de Belgique (Lafontaine, Baye, Burton, Demonty, Matoul, & Monseur, 2003) où le retard scolaire est, comme en France, le facteur le plus « explicatif » des variations de performance entre élèves. Les faibles compétences des élèves en retard ne semblent pas être le fait d'une spécificité française. Dans les pays qui pratiquent le redoublement, la situation est donc identique. Mais qu'en est-il lorsque l'on compare les performances des élèves d'un pays

adepte du redoublement comme la France et celles d'un pays qui pratique le passage automatique comme l'Angleterre ?

2.2.5. Performances scolaires en Angleterre et en France

La comparaison des résultats de l'Angleterre et de la France illustre plus en détails les différences de performances entre deux pays n'ayant pas les mêmes politiques de passage des élèves. Contrairement à la France, en Angleterre le redoublement n'est pas pratiqué. Cependant, comme nous l'avons déjà dit, l'année de la première rentrée scolaire est différente selon le mois de naissance des élèves. De ce fait, à 15 ans, les élèves anglais sont scolarisés en 10^{ème} ou 11^{ème} année d'enseignement. Les résultats de PISA 2000 présentent une absence de différence significative en compréhension de l'écrit chez les élèves de 15 ans scolarisés en 10^{ème} ou en 11^{ème} année (Cosnefroy & Rocher, 2005). En revanche, en France, la différence de performances entre les élèves de 15 ans en troisième et les élèves de 15 ans en seconde générale ou professionnelle est très élevée. D'un système éducatif à l'autre, les écarts de performances selon le niveau d'enseignement sont très différents, absents en Angleterre, particulièrement marqués en France. Concernant la dispersion globale des performances des élèves de 15 ans, elle est comparable dans les deux pays mais ne se décompose pas de la même manière. En France, les résultats des élèves de 15 ans en retard d'un an (en troisième) ont tendance à être faibles et homogènes alors qu'ils sont élevés et homogènes pour les élèves de 15 ans à l'heure (en seconde). La situation est différente en Angleterre : les résultats moyens des élèves des 10^{ème} et 11^{ème} années sont proches mais, au sein de chaque année, très hétérogènes. En Angleterre, tout se passe comme si la variabilité des performances entre élèves était une composante « naturelle » du système : d'un niveau d'enseignement à l'autre, nous retrouvons ensemble des élèves très forts et très faibles. En France, l'hétérogénéité des performances des élèves ne semble pas être traitée de la même manière : la pratique du redoublement conduit à ce que les élèves les plus faibles forment une population homogène et scolarisée à un niveau d'enseignement inférieur à celui des élèves les plus forts qui ont des performances très élevées, parmi les « meilleures au monde ». Au même âge et en terme de performances, deux grands groupes homogènes d'élèves apparaissent : les élèves qui ont redoublé présentent des performances particulièrement faibles, et les élèves n'ayant pas redoublé constituent l'« élite scolaire ». Cette vision s'avère d'autant plus vraisemblable que les élèves français à l'heure obtiennent d'excellents résultats et se situent en tête du palmarès international. Cependant, il faut préciser que les évaluations internationales soulèvent

plusieurs problèmes d'ordre méthodologique, inhérents aux enquêtes comparatives (Vrignaud & Bonora, 1998) et que de nombreuses critiques leurs sont adressées. On leur reproche notamment le fait de confronter des performances entre des pays qui n'ont pas la même organisation scolaire. Il paraît alors essentiel d'être prudent dans l'interprétation des palmarès internationaux.

2.2.6. Impact du redoublement sur les aspects motivationnels

La terminologie en psychologie distingue couramment le domaine cognitif du domaine conatif. Le domaine cognitif renvoie généralement à l'acquisition et au traitement de l'information ou à la mémoire alors que la conation réunit des domaines tels que la motivation, l'estime de soi, les émotions, la personnalité, etc. Lorsque l'on s'intéresse à la conduite humaine, les processus conatifs sont sous-entendus comme gérant la mise en œuvre des processus cognitifs (Cosnefroy & Rocher, 2005). L'élève est considéré comme un participant actif de son apprentissage scolaire. Cosnefroy et Rocher (2005) ont examiné l'impact du redoublement sur les aspects motivationnels. L'objectif de leur étude était d'étudier les effets du redoublement et de la classe redoublée sur trois facteurs conatifs : l'auto efficacité, la motivation et les comportements d'apprentissage. Pour cela, les auteurs ont utilisé les résultats du questionnaire proposé par Bressoux (2004a), à des élèves de CM2, les interrogeant sur un ensemble de facteurs conatifs. Les résultats mettent en évidence qu'en fin de CM2, le fait d'avoir redoublé au primaire affecte négativement le sentiment de performance, la motivation et les comportements d'apprentissage. Plus spécifiquement, en fin de CM2 les élèves en retard ont tendance à sous-estimer leur niveau de compétence. La précocité du redoublement amplifie ce phénomène. D'autre part, les élèves en retard sont caractérisés par une forte absence de motivation. De plus, à niveau égal de performance en fin de CM2, un élève ayant redoublé au primaire a tendance à sous-estimer son niveau de compétence ce qui entraîne un manque de motivation scolaire. Une démarche similaire a été entreprise par Mallet (2004) dans le cadre des évaluations bilan de fin de collège. Les résultats indiquent que l'impact du redoublement sur les variables conatives évaluées en fin de troisième est plus saillant si l'on compare les élèves ayant redoublé au primaire aux élèves à l'heure. Ainsi, à performances égales, les élèves ayant redoublé le primaire ont un sentiment d'échec perçu plus élevé et un sentiment de performance scolaire plus faible.

Si de nombreuses études ont été menées concernant le redoublement, l'une des mesures d'aide apportées aux élèves en difficulté, il existe bien d'autres mesures pouvant être proposées pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

2.3. Les Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED)

Pour éviter d'exclure trop tôt certains enfants du dispositif scolaire ordinaire, l'éducation nationale a développé des dispositifs de prévention et d'aide aux enfants souffrant de difficultés scolaires qui correspondent à des Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED). Selon la circulaire du 9 avril 1990, abrogée et remplacée par la circulaire du 30 avril 2002, les RASED sont spécifiques au premier degré et ont pour finalité de prévenir les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer certains élèves scolarisés dans les structures scolaires ordinaires (Lesain-Delabarre & Pons, 2000). Ainsi, le RASED est un dispositif d'aide spécialisée pour la réussite scolaire. Créé en 1990 il fait suite au Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP) et est organisé autour du psychologue scolaire. Le terme de réseau a été choisi car le RASED se différencie des GAPP par une polyvalence des rééducateurs, une mobilité accrue et un maillage territorial complet (Bonjour & Lapeyre, 2004). Lorsque l'enseignant fait un constat d'échec des aménagements pédagogiques, un projet est élaboré puis finalisé par un contrat d'aide associant les intervenants du réseau, l'enseignant et les parents. Les actions proposées peuvent être à dominante pédagogique ou rééducative et se font à l'école, individuellement ou en petits groupes. Les actions à dominante pédagogique proposent à l'enfant une classe à effectif réduit, la « classe d'adaptation ». Ce dispositif permet à l'enfant de rester dans sa classe d'origine, tout en bénéficiant d'aide au sein même de l'école. Ce mouvement vide les classes de perfectionnement qui accueillaient jusqu'alors les enfants de 6 à 13 ans accusant un retard intellectuel (Bonjour & Lapeyre, 2004). Le but est de promouvoir une politique d'articulation étroite entre les services sanitaires, sociaux et médico-sociaux. D'après les textes officiels (cf. circulaire 1990/2002), le RASED se compose de psychologue(s) scolaire(s), de maîtres nommés sur des postes d'adaptation ouverts (option E) pour l'aide à dominante pédagogique et de rééducateurs (option G) pour l'aide à dominante rééducative. Les membres du RASED sont placés sous l'autorité de l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN). Ils se rendent dans les écoles de leur secteur et analysent les besoins. L'accord des parents est obligatoire pour amorcer une démarche.

2.4. La classe d'adaptation (CLAD)

Les CLAD sont destinées aux élèves en difficulté et font suite aux anciennes classes de perfectionnement (circulaire du 30 avril 2002). La CLAD est une structure de dépannage dans laquelle l'élève en difficulté scolaire ne passe qu'une année, voir deux dans quelques cas. En CLAD fermée, le maître « E » (nommé sur un poste d'adaptation pour l'aide à dominante pédagogique) se charge des fondamentaux (français, mathématiques) sans négliger les autres domaines disciplinaires. En CLAD ouverte, le maître reçoit des enfants en difficulté pour une aide adaptative suivie, et une à deux heures par jour leur sont consacrées. La CLAD accueille dans une petite structure (15 élèves) des apprenants en difficulté scolaire. Un Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès (PPAP) est co-signé par les différents acteurs. La CLAD doit être intégrée au projet d'école. Ces enfants, au sein de l'équipe pédagogique, sont accueillis dans les autres classes. Les élèves sont répartis dans les disciplines fondamentales quand les résultats aux évaluations nationales sont plutôt bons. Ainsi, un élève peut aller en français suivre une classe ordinaire et recevoir un soutien par un autre maître en CLAD. Chaque élève reçoit une grille d'emploi du temps afin de construire son autonomie dans une gestion du temps scolaire transparente. La procédure d'affectation en classe d'adaptation est la suivante : après le signalement en RASED par l'enseignant, le RASED élabore un projet pour la CLAD et pour l'élève. Avant la mobilisation de l'équipe éducative, une synthèse au RASED est effectuée en présence des maîtres « E » (regroupement et classe d'adaptation). Fin mai, les différentes demandes d'affectation dans des classes d'adaptation sont examinées par une équipe technique (commission CLAD pour laquelle l'enseignant aura rempli une feuille pour la commission CCPE) composée de l'Inspecteur de l'Education Nationale (coordinateur RASED), d'un psychologue scolaire, du médecin de l'Education Nationale et du directeur de l'école. Les enseignants qui ont des élèves de CE1, CE2 susceptibles d'être admis en CLAD leur font passer les évaluations normatives de CE2. L'équipe technique arrête la liste des affectations fin juin, les décisions sont transmises aux écoles et un courrier est communiqué aux parents. Les parents peuvent refuser une affectation en classe de CLAD. Dans ce cas, ils sont reçus par l'IEN en présence d'un membre du groupe CLAD. Le maître CLAD est rattaché au RASED. Il est possible d'intégrer tous les enfants dans les classes une demi-journée tous les 15 jours afin de permettre à l'enseignant de rencontrer ses collègues et les parents d'élèves en réunion. L'objectif est de réinsérer le plus rapidement possible l'enfant dans une classe ordinaire.

2.5. Le regroupement d'adaptation (RA)

Le regroupement d'adaptation est un dispositif de prévention qui rassemble de manière temporaire des élèves en difficulté (circulaire du 30 avril 2002). Ces élèves continuent, tout de même, à fréquenter leur classe habituelle. Le maître E ne reçoit les élèves que ponctuellement pour travailler en petit groupe (minimum 2) favorable à la remédiation pendant que le reste de la classe s'approprie le même apprentissage en plus grand groupe. Le regroupement d'adaptation est donc encadré par l'un des membres du RASED.

2.6. Les classes d'intégration scolaire (CLIS)

Pour les élèves qui ne peuvent suivre un enseignement ordinaire, des structures d'accueil spécifique ont été mises en place. Dans le premier degré, ce sont principalement des classes d'intégration scolaire (CLIS). Intégrées aux structures scolaires ordinaires, ces classes sont organisées autour d'un handicap mental, auditif, visuel et/ou moteur (Lesain-Delabarre & Pons, 2000). Ainsi, ce dispositif permet d'intégrer les enfants handicapés (ou enfants à besoins spécifiques) dans des classes spécialisées au sein même des écoles. Son action fait partie du Projet d'école. Les élèves participent aux activités avec les autres élèves (Bonjour & Lapeyre, 2004). Selon le dictionnaire pratique de l'école (2005) et la circulaire du 30 avril 2002, les enfants présentant des formes sévères de troubles des fonctions cognitives sont accueillis dans ces classes. L'incapacité pour l'enfant à travailler seul est une caractéristique de l'intégration en CLIS. L'objectif est d'accroître l'autonomie de l'élève en vue de favoriser le retour en classe ordinaire. Par ailleurs, les élèves handicapés peuvent aussi être intégrés individuellement à temps plein ou à temps partiel dans les classes ordinaires du premier degré (Lesain-Delabarre & Pons, 2000).

2.7. Des structures spécialisées et le secteur médico-éducatif

Le secteur médico-éducatif occupe une place prépondérante au sein du réseau de l'éducation spéciale et se constitue de deux types de structures (Lesain-Delabarre & Pons, 2000) :

1- Les structures d'accueil. Ces structures sont communément appelées établissements médico-éducatifs. Elles sont instituées à destination d'enfants, d'adolescents voire de jeunes adultes pour lesquels la fréquentation d'un établissement scolaire ordinaire est impossible. Ces établissements sont organisés autour d'un type de handicap.

- Les instituts médico-éducatifs (IME) prennent en charge les enfants ou adolescents présentant des déficiences intellectuelles ;
- Les instituts de rééducations (IR) accueillent des enfants ou des adolescents manifestant des troubles de la conduite et du comportement ;
- D'autres établissements prennent en charge les enfants ou adolescents présentant une déficience motrice ;
- Certains établissements prennent en charge les enfants ou adolescents polyhandicapés ;
- Des structures prennent en charge les enfants ou adolescents atteints de déficience auditive grave ;
- Des établissements prennent en charge les enfants ou adolescents atteints de déficience visuelle grave ou de cécité.

2- Les services de prévention, de cure et d'intervention à domicile. Ces établissements sont institués à destination d'enfants présentant des troubles.

- Les Services d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile (SESSAD).
- Les Centres Médico-Psycho-Pédagogiques (CMPP) : ils assurent le diagnostic et le traitement des enfants souffrant de troubles neuro-psychiques et/ou de troubles du comportement.
- Les centres d'action médico-sociale précoce (CAMPS) : ils ont pour vocation d'assurer le dépistage, la cure ambulatoire et la rééducation des enfants, présentant de la naissance à 6 ans un handicap.

2.8. Conclusion

Ainsi, de nombreuses initiatives et dispositifs se sont développés au sein du système éducatif français et ce, dès l'école primaire pour lutter contre les difficultés scolaires. Les structures spécialisées et les actions d'aide et de soutien menées dans notre pays sont caractérisées par une très forte diversité. L'un des critères mobilisé pour catégoriser les différentes initiatives qui existent au sein du système éducatif est le lieu où l'action est conduite, c'est-à-dire « dans » ou « hors de l'école ». Bonjour et Lapeyre (2004) précisent que la politique d'intégration donne la priorité à la scolarité en milieu ordinaire. En France, le redoublement est l'une des façons les plus courantes de répondre aux difficultés des élèves. Néanmoins, et nous l'appuierons à nouveau par la suite, celui-ci apparaît davantage comme

une preuve de l'échec scolaire que comme un traitement efficace. Par ailleurs, eu regard à la multiplicité des dispositifs et l'ampleur du défi à relever pour réduire l'échec scolaire, il est légitime de s'intéresser à la question de l'efficacité et de l'équité des actions conduites. Il semblerait que la plupart des travaux scientifiques se soient penchés sur la question du redoublement. Les études que nous allons maintenant présenter ont écarté de leur échantillon les élèves ayant été en classe d'adaptation, d'orientation, et d'intégration scolaire. Nous avons nous-même constaté qu'il est difficile de rencontrer des élèves sujets à ces mesures d'aide, tant ces propositions pédagogiques sont rares. L'insuffisance de travaux scientifiques en la matière ne permet donc pas d'avoir le même degré d'information sur tous les types de dispositifs. Un certain nombre de chercheurs met en évidence des incohérences entre les objectifs initiaux et la réalité observée.

3. Efficacité et équité des actions conduites contre l'échec scolaire

Si différentes mesures d'aides sont utilisées pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves, les travaux s'étant intéressés à la question de l'efficacité et de l'équité des actions conduites, ont essentiellement interrogé le redoublement. Au cours de la scolarité obligatoire et dans différents pays, il a fait l'objet de nombreuses études scientifiques. En conséquence, les deux prochaines parties exposeront respectivement les travaux portant sur l'efficacité et l'équité du redoublement, tandis qu'une troisième partie présentera les deux questions à la fois. Il semble que le redoublement soit inefficace et inéquitable. De plus, le redoublement ne favorise pas les acquis des élèves ; en début d'école élémentaire, il est prédictif de faibles chances de réussite.

3.1. Efficacité du redoublement

3.1.1. Le redoublement ne favorise pas les acquisitions scolaires

Plusieurs études françaises ont démontré à différents niveaux de la scolarité, de l'école primaire au collège (Grisay, 1993 ; Seibel & Levasseur, 1983 ; Paul, 1996 ; Caille, 2004), que le redoublement ne favorise pas les acquisitions de l'élève puisque les redoublants, lorsqu'ils progressent, progressent moins que les élèves promus ayant des caractéristiques comparables. Les recherches internationales et les méta-analyses (Holmes, 1989 ; Grissom & Shepard, 1989 ; Crahay, 2007) amènent au même type de conclusion. Plus récemment, afin de mesurer

l'efficacité du redoublement, Cosnefroy et Rocher (2005) ont analysé les données du panel d'écopiers recruté en 1997 par le DEP. L'échantillon était de 9259 élèves du Cours Préparatoire. Cinq grands domaines ont été étudiés : les connaissances générales, les compétences verbales et la familiarité avec l'écrit, les compétences logiques et la familiarité avec le nombre, les concepts liés au temps et à l'espace, les comportements et l'attention. De plus, une grille d'observation de l'élève, remplie par l'enseignant, a été élaborée. En 1999, deux ans plus tard, les élèves n'ayant pas redoublé sont entrés en CE2 et ont passé l'évaluation diagnostique de rentrée. Les élèves ayant redoublé dans l'intervalle sont quant à eux rentrés en CE2 en 2000 et ont également participé à l'évaluation. Ces deux évaluations CE2 (1999 et 2000) interrogent les élèves en français et en mathématiques. Seuls les parcours scolaires des élèves de CP, CE1 et CE2 ont été conservés. Les élèves ayant été en classe d'adaptation, d'orientation, d'insertion, comme ceux ayant « passé » une classe ou ayant redoublé deux fois, ont été écartés de l'analyse. Cosnefroy et Rocher ont alors interrogé le différentiel de progression chez des élèves redoublants et non redoublants. Dans un premier temps, ils ont comparé le niveau des élèves au CP et en CE2 selon qu'ils avaient, ou non, redoublé entre ces deux niveaux. Selon leur résultats, de manière générale, les élèves les plus faibles en CP, qu'ils aient ou non redoublé entre le CP et le CE2, sont loin d'atteindre le niveau moyen en mathématiques ou en français en CE2. L'écart de performance entre les élèves n'ayant pas redoublé ou ayant redoublé le CP est comparable. Cependant, les élèves ayant redoublé le CE1 ont de meilleurs scores en début de CE2 que les autres. Dans une deuxième analyse, afin de tenir mieux compte des erreurs de mesure affectant les évaluations, Cosnefroy et Rocher ont employé un modèle structural. Selon les résultats, à performances identiques en début de CP, aucune différence significative n'est observée en début de CE2 entre les élèves redoublants de CP et les élèves non-redoublants. Les résultats laissent entendre qu'à niveau initial égal, le redoublement ne semble pas avoir été profitable. Un redoublement en CP chez les élèves les plus faibles présente les mêmes effets qu'une absence de redoublement pour des élèves de mêmes niveaux. Si une année supplémentaire de CP s'avère « neutre » en terme de progression des élèves, Cosnefroy et Rocher soulignent qu'elle n'en reste pas moins stigmatisante pour les élèves redoublants.

3.1.2. Redoublement et trajectoire scolaire : prédiction de faibles chances de réussir

Selon Caille (2004), le devenir des élèves qui redoublent varie fortement selon le niveau scolaire répété. Si, parmi les lycéens généraux ou technologiques, la proportion d'élèves qui obtient le baccalauréat est presque la même chez ceux qui n'ont jamais redoublé (86%) et chez ceux qui ont redoublé pour la première fois au lycée (85%), moins d'un élève sur dix ayant répété le CP devient bachelier général ou technologique et plus de deux sur cinq quittent le système éducatif sans aucun diplôme. Le dernier rapport du Haut Conseil de l'Education (2007) sur l'école primaire souligne à cet effet que les difficultés, identifiées dès le début de la scolarité, s'aggravent avec le temps. De plus, dans un compte rendu publié aux entretiens de Bichat en 1991 par Perrand, alors que 10% d'une classe d'âge redouble le CP, 93% des redoublants n'atteignent jamais la seconde. Récemment, Cosnefroy et Rocher (2004) ont interrogé la distribution des compétences entre les élèves à l'heure et les élèves en retard scolaire en fonction du moment du redoublement. Selon les résultats, parmi les 10% des élèves ayant les scores les plus faibles aux évaluations bilan en fin de troisième, 29% ont redoublé au primaire, et 8% ont redoublé la troisième. Ainsi, le taux d'élèves faibles en fin de troisième augmente avec la précocité du redoublement. A l'inverse, celui des élèves considérés comme forts à ce niveau scolaire diminue avec la précocité du redoublement. Le pourcentage d'élèves dont le score est supérieur à la médiane est de seulement 15% parmi les élèves qui ont redoublé au primaire contre 42% parmi les élèves qui viennent de redoubler la troisième. Par ailleurs, nous pouvons constater qu'en fin de CM2, la situation est déjà similaire, puisque seulement 8% des élèves ayant redoublé le CP ont un score supérieur à la médiane contre 40% parmi les élèves ayant redoublé plus tard, au CM1. De plus, 36% des élèves ayant redoublé précocement au CP sont parmi les plus faibles (ce taux est le plus élevé). Il semble que le redoublement ne parvienne pas à remettre à niveau les élèves en difficulté et qu'il tendrait même à amplifier les écarts de performances entre les élèves à l'heure et les élèves en retard au cours de la scolarité.

3.1.3. Le redoublement amplifie les inégalités

Il est difficile d'interroger les effets du retard scolaire en l'extrayant de son contexte. Ainsi, Cosnefroy et Rocher (2005) proposent d'interroger les écarts de performances « toutes choses égales par ailleurs », c'est-à-dire en contrôlant l'origine sociale, le sexe, le fait d'être en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) et le trimestre de naissance. Les résultats montrent qu'en fin de CM2, comme en fin de troisième, des écarts de compétences très élevés apparaissent entre les élèves en retard et les élèves à l'heure. Cependant, cet écart diminuerait de plus de 20% en prenant en compte les variables socio-démographiques. En effet, dans cette étude, la différence entre le score moyen des élèves à l'heure et des élèves en retard s'élève à 0,98/1 alors que toutes choses égales par ailleurs, cette différence diminue à 0,75/1. En fin de troisième, toutes choses égales par ailleurs, les écarts entre les élèves à l'heure et les élèves redoublant au primaire sont réduits de 22% (de 1,11 à 0,87). Caille (2004) fait le même constat en début de sixième. Cependant, selon Cosnefroy et Rocher, l'influence du retard scolaire sur les performances se renforcerait au fur et à mesure de la scolarité alors que l'influence des variables socio-démographiques diminuerait. En effet, en fin de CM2, la variance du retard scolaire est de 7,3 alors que la variance des variables socio-démographiques est de 12,2. En fin de troisième, elles sont respectivement de 9,5% et de 8,7%. Alors que l'influence des variables socio-démographiques sur les performances est supérieure à l'influence du retard scolaire sur les performances en fin de CM2, cette situation se renverse en fin de collège où ces facteurs socio-démographiques présentent un impact inférieur à celui du retard scolaire. Crahay (2007) fait le même constat et tente de l'expliquer par un mécanisme d'amplification des différences initiales de compétences et d'inégalités. Autrement dit, en début de scolarité, les élèves de milieux modestes présenteraient des niveaux de compétence inférieurs par rapport à ceux des élèves issus de milieux aisés. De ce fait, les élèves de milieux modestes seraient plus souvent amenés à redoubler que les élèves de milieux aisés. Or, selon Crahay (2007), le caractère préjudiciable du redoublement ne ferait qu'amplifier leurs difficultés scolaires.

3.2. Équité du redoublement

Parmi les travaux qui ont cherché à mesurer l'équité des décisions en matière de redoublement, nous ferons référence à l'étude de Cosnefroy et Rocher (2005). Ces auteurs, ont comparé l'évaluation des élèves par leur enseignant au score basé sur les compétences des élèves à l'évaluation standardisée à la fin du CM2. Selon les résultats de cette étude, le fait d'appartenir à une classe explique 22% de la variation des scores standardisés et 10% de la variation des notes attribuées par les enseignants. Il semble alors qu'entre classes, les différences « réelles » de niveaux de performance moyens apparaissent comme « estompées » par la notation des enseignants. Ces derniers paraissent ajuster leurs critères d'évaluation au niveau de la classe. De ce fait, un élève pourra être considéré comme « faible » dans sa classe alors qu'il n'aura pas ce statut au regard de l'évaluation standardisée, et inversement pour un élève considéré comme « fort » au sein de la classe. Nous reviendrons sur le jugement des enseignants dans la troisième partie de ce chapitre. D'autre part, Cosnefroy et Rocher (2005), notent qu'en 2003, le redoublement au CM2 concerne 2,3% des élèves qui, pour la plupart, redoublent pour la première fois. On peut observer des décalages importants entre leur score obtenu à l'évaluation standardisée et celui donné par les enseignants. Selon l'évaluation standardisée, les redoublants représentent 40% des deux derniers de leur classe, et selon la note donnée par l'enseignant ils sont le double (81%). La majorité des élèves amenés à redoubler est donc jugée comme faible par l'enseignant. Ainsi, nous pouvons constater une certaine cohérence entre la décision de l'enseignant et le redoublement des élèves. Cependant, à la fin du CM2, ces derniers ne sont pas tous parmi les plus faibles au regard de leurs résultats à l'évaluation standardisée. De plus, il apparaît qu'à niveau égal en fin de CM2, les élèves déjà en retard redoublent moins que les autres. Selon les auteurs, les enseignants prendraient cette décision en référence à l'instauration des cycles qui prévoit que l'on évite les redoublements multiples. Ainsi, cette étude nous permet de constater que les décisions de passage sont inéquitables d'une classe à l'autre. À niveau de performance identique, le processus de décision de redoublement ainsi que l'évaluation des élèves apparaissent comme aléatoires, arbitraires. Des élèves sont amenés à redoubler et d'autres non alors qu'ils présentent des niveaux de performance identiques au niveau national. Au vu des travaux cités précédemment, le redoublement semble inéquitable et inefficace. Il amplifierait les inégalités et plus il interviendrait tôt dans la scolarité, plus il serait prédictif de faibles chances de réussir ultérieurement et moins il favoriserait les acquisitions.

3.3. Efficacité et équité des dispositifs de prévention

A notre connaissance, il n'existe pas, à l'heure actuelle, d'évaluation externe des effets pédagogiques des RASED. Seul un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN ; Gossot, 1997) émet des mises en garde vis-à-vis de certains fonctionnements et notamment lors des signalements de certains enfants en difficultés. En effet, le nombre d'élèves suivis par les RASED augmente progressivement selon que leur date de naissance se situe plus tard dans l'année. Les enfants nés en fin d'année scolaire sont plus fréquemment signalés et pris en charge par le réseau d'aides. Selon Gossot (1997) si l'on considère que les écarts de quelques mois chez les jeunes enfants jouent un rôle considérable dans le degré de maturité et d'acquisition, en signalant de jeunes enfants, on transforme en difficultés des différences normales de maturité. De plus, selon une recherche récente de Piquée (2007) concernant les pratiques des enseignants, menée auprès de 1300 élèves de CP et de 100 enseignants, nous pouvons noter que 40% des enseignants disent faire appel systématiquement, ou presque, aux enseignants spécialisés du RASED, tandis que 20% disent ne jamais y avoir recours. Il semblerait qu'un élève considéré, par un enseignant X, comme devant être suivi par le RASED, pourrait ne pas l'être par un enseignant Y. Ces constats sont inquiétants et posent la question de l'équité et de l'égalité des chances. Cependant, selon d'autres études (Guimard, 2000, 2004 ; MEN, 2002 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1993), le signalement des jeunes enfants ne semble pas arbitraire. Les enfants de cycle II signalés au RASED, présentent comparativement aux enfants non signalés, de plus faibles performances en lecture-écriture et dans des domaines prédictifs des acquisitions scolaires. De plus, selon Guimard (2004), parmi les enfants nés à la fin de l'année, les enfants signalés présentent des performances nettement plus faibles que les enfants non signalés. Ces données justifieraient leur signalement. On peut s'appuyer sur d'autres éléments pour cerner l'efficacité pédagogique. Cependant, ils découlent d'une évaluation des GAPP au niveau du CP (Mingat & Richard, 1991) et ne peuvent donc pas s'appliquer directement aux RASED. Malgré tout, nous pouvons noter que les auteurs relèvent des effets négatifs de la prise en charge des élèves sur les apprentissages, notamment pour les élèves les moins faibles du point de vue scolaire. En effet, les élèves admis en rééducation pendant l'année de CP ont, en fin d'année, des résultats scolaires en moyenne inférieurs à leurs homologues qui n'ont pas bénéficié d'activités de rééducation. Ils n'ont pas rattrapé en fin d'année le niveau moyen d'ensemble. De plus, l'effet des rééducations se révèle être particulièrement négatif pour les élèves de niveaux cognitif et langagier élevés. Or, Mingat et Richard (1991) ont mis en évidence que 61% des

élèves faibles n'ont pas bénéficié d'action de rééducation et que 5% des élèves ne présentant pas de déficit ont été admis en rééducation pendant leur année de CP. Par ailleurs, l'essentiel des travaux sur les dispositifs à effectifs réduits est réalisé aux Etats-Unis et porte sur un système éducatif différent du nôtre. Il semble que l'évaluation quantitative de ces dispositifs mette en évidence des effets positifs mais limités sur les progressions des élèves (Bressoux, 2004b). En effet, ces effets positifs sont observés uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semblent ne se produire que si l'on procède à une forte réduction de la taille des classes, et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées (Meuret, 2001).

Au vu de ces travaux, nous pouvons constater que devant l'ampleur des difficultés scolaires, dès l'école primaire, il est proposé aux enfants des mesures d'aide afin de traiter leurs difficultés. Or, d'une part, malgré ces dispositifs nous avons pu constater que le taux d'élèves en grande difficulté scolaire augmente avec le niveau scolaire, d'autre part la plupart des études traitant de la difficulté scolaire prennent en compte le redoublement comme principal indicateur de l'ampleur du phénomène. Cependant, ces actions découlent d'un jugement émis par l'enseignant. Il faut considérer que les évaluations que réalise l'enseignant permettent, entre autres, de mettre en oeuvre des actions d'aide et de soutien, de signaler les difficultés de certains élèves, et de participer aux procédures d'orientation (Guimard, Florin, & Nocus, 2002). De plus, selon Crahay (2007), l'échec scolaire se décrète au terme d'une évaluation et Hutmacher (1993, p. 33) suggère que « réussite et échec résultent en dernier ressort d'un jugement opéré par des acteurs scolaires et notamment par des maîtres ». Ainsi, l'échec scolaire et son traitement se décideraient au terme d'une évaluation effectuée notamment par l'enseignant. Le taux de retard scolaire refléterait la façon dont les enseignants jugent leurs élèves. Ce jugement peut avoir lieu dès les premières années de scolarisation. De ce fait, à travers le jugement de l'enseignant, nous allons essayer de comprendre comment se décide la réussite ou l'échec scolaire et quels sont les effets de ce jugement.

4. Le jugement des enseignants

Selon Bressoux et Pansu (2003), l'enseignant est engagé dans une relation d'évaluation qui n'est pas neutre puisqu'elle remplit des fonctions au sein de l'institution scolaire (décision d'orientation, gestion de la progression en classe...). De plus, il est habilité à prononcer un jugement scolaire sur les élèves et à signaler les enfants en difficultés. Ils parlent de jugement de valeur, de jugement évaluatif et arbitraire. Ce jugement exprime une position dans la classe, un pronostic de trajectoire scolaire et aurait des conséquences sur la perception de soi des élèves. D'un autre côté, selon Guimard, Florin et Nocus (2002), l'enseignant est dans une position optimale pour observer ses élèves, parce qu'il est à leur contact au quotidien. Il serait le mieux placé pour pouvoir dépister des difficultés scolaires concernant les jeunes enfants et ainsi prédire la trajectoire scolaire ultérieure de l'élève. L'évaluation réalisée le plus tôt possible par l'enseignant permettrait de prévenir les difficultés d'apprentissage et de lutter contre l'échec scolaire. Il convient alors de s'interroger sur l'exactitude, sur la construction et sur les effets des jugements des enseignants.

4.1. Exactitude des jugements des enseignants

Les études qui ont cherché à mesurer l'exactitude d'un jugement ont en général utilisé comme critère de mesure la corrélation entre le jugement émis par l'enseignant et la valeur scolaire des élèves évaluée par les scores de ces derniers à des épreuves standardisées. Dans une revue de littérature de 16 études, Hoge et Coladarci (1989) soulignent le fait que les corrélations entre le jugement émis par l'enseignant et la valeur scolaire évaluée par des épreuves standardisées varient beaucoup (de .28 à .92). Ainsi, selon les études, les jugements de l'enseignant apparaissent plus ou moins exacts. Il semblerait que les jugements soient en général plus exacts pour les élèves forts que pour les élèves faibles, lorsqu'il est spécifique à un contenu particulier et lorsqu'il est considéré au sein de la classe. Plus récemment, Cosnefroy et Rocher (2005) ont comparé l'évaluation des élèves par leur enseignant au score basé sur les compétences des élèves à l'évaluation standardisée à la fin du CM2 (Gibert et al., 2004). Il a donc été demandé aux enseignants de « noter » sur une échelle de 0 à 10 les résultats généraux de chaque élève. L'évaluation standardisée, quand à elle, s'appuie sur une batterie de 229 items portant sur la compréhension écrite et orale. Lorsque l'on rend comparable ces deux échelles, il apparaît que ces deux évaluations sont liées. Cependant, le coefficient de corrélation est de 0.65 et amène Cosnefroy et Rocher (2005) à conclure que

malgré une assez bonne exactitude dans le jugement de l'enseignant celui-ci ne semble pas entièrement déterminé par les performances des élèves, sinon le coefficient de corrélation serait plus proche de 1.

4.2. La construction du jugement scolaire

Comme nous venons de le constater, les performances des élèves peuvent être considérées comme le fondement majeur du jugement de l'enseignant. Cependant, d'autres éléments entrent en jeu. Selon la synthèse de 28 études réalisée par Ritts, Patterson et Tubbs (1992) l'attractivité physique, l'intelligence, le potentiel scolaire, les notes et diverses habilités sociales entrent en jeu dans la construction du jugement de l'enseignant. Plus récemment, Bressoux et Pansu (2003) ont réalisé une étude auprès de 342 élèves de CE2 et 18 enseignants dans le but d'évaluer les éléments qui influencent le jugement scolaire et qui interviennent donc dans sa construction. Selon les résultats il existe une relation significative entre les scores des élèves aux épreuves standardisées et le jugement de l'enseignant. Cependant, la moitié de la variance demeure inexpliquée ce qui met en évidence le fait que le jugement n'est pas entièrement déterminé par les performances des élèves. Selon leurs résultats, toutes choses égales par ailleurs, l'origine sociale, ainsi que le retard scolaire sont liés au jugement de l'enseignant. En effet, les auteurs ont pu mettre en évidence que les enfants de cadres sont mieux jugés que les enfants de catégories socioprofessionnelles moins favorisées, en particulier les enfants d'ouvriers. De plus, les élèves en retard scolaire font l'objet de jugements plus sévères que les élèves à l'heure malgré des performances identiques. L'effet du genre, quant à lui, n'est pas univoque même si les garçons semblent faire l'objet d'une évaluation plus favorable en mathématiques. Ainsi, Bressoux et Pansu concluent en précisant que le jugement scolaire se fonde partiellement sur des caractéristiques individuelles des élèves, qui les distinguent du point de vue du statut social et du déroulement de la scolarité, indépendamment de leurs performances effectives. Selon les auteurs, ces caractéristiques individuelles peuvent agir comme des marqueurs sociaux pouvant activer des stéréotypes particuliers, entraîner des biais de perception et affecter ainsi le jugement de l'enseignant. Par ailleurs, ils dénoncent un effet de contexte. En effet, le jugement de l'enseignant serait indissociable du contexte classe dans lequel il est émis et serait donc influencé par le niveau moyen de la classe. Le jugement ne serait pas le même selon que l'élève en question est dans une classe de haut niveau ou de faible niveau. En effet, il s'avère que, plus le niveau de la classe est élevé, plus le jugement de l'enseignant envers ses élèves

est sévère (Pansu, Bressoux, Léonesio, & Meziere, 2000 ; Bressoux & Pansu, 2003). Ainsi, d'autres facteurs que les performances scolaires entrent en jeu dans l'évaluation qu'un enseignant porte sur la valeur scolaire d'un élève. Cependant, si dans le domaine scolaire le jugement sert de guide à l'enseignant, il n'est pas sans conséquence pour ceux qui en sont l'objet, c'est-à-dire les élèves, en particulier au niveau de leur construction identitaire.

4.3. Les effets du jugement de l'enseignant sur les perceptions de soi des élèves

Comme nous le verrons par la suite, depuis les travaux de Cooley (1902), il est généralement admis que le soi se forme par intériorisation du regard d'un autre significatif, comme un parent ou un enseignant. Dans cette perspective, nous considérons que le regard de l'enseignant, et plus précisément ses jugements, affectent la construction de soi d'un enfant. Bressoux et Pansu (2003), dans le cadre d'un programme de recherches, ont réalisé deux études visant à analyser les relations entre le jugement de l'enseignant et différentes dimensions de perception de soi des élèves. La première étude s'est focalisée sur la perception de compétences scolaires des élèves et concerne 585 élèves de CE2 et 30 enseignants. La seconde étude a été conduite auprès de 683 élèves de CE2 et 39 enseignants afin d'étendre l'analyse à d'autres domaines de la perception de soi. Les expérimentateurs demandaient aux enseignants de porter un jugement sur la valeur scolaire de leurs élèves en français et en mathématiques, et relevaient les informations socio-démographiques et scolaires concernant chaque élève. La perception de soi a été évaluée à partir d'une adaptation du Self Perception Profile (SPP) de Harter (1982) traduit et validé en français par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987). Les résultats ont mis en évidence que le jugement de l'enseignant exerce un effet sur la perception des compétences scolaires des élèves mais aussi sur la perception de leurs compétences sociales et la perception de leurs conduites. Plus le jugement de l'enseignant est élevé, meilleures sont les perceptions de compétences scolaires, sociales et comportementales des élèves et inversement. Ainsi, le jugement de l'enseignant n'exerce pas d'effet uniquement sur la dimension scolaire mais aussi sur la dimension sociale et la dimension comportementale. Son jugement exerce une influence qui va au-delà du strict domaine scolaire permettant à Bressoux et Pansu (2003) d'avancer l'idée qu'au travers du jugement que l'enseignant porte sur son élève, c'est l'enfant qui est touché. Par ailleurs, les auteurs soulignent que ces résultats peuvent être rapprochés de ceux obtenus dans le cadre des travaux sur les prophéties auto-réalisatrices ou de l'effet Pygmalion (les attentes des enseignants peuvent influencer les résultats des élèves ; Rosenthal & Jacobson, 1968). Ainsi,

des élèves de même niveau de performance peuvent avoir une perception de leurs compétences scolaires qui varie selon le jugement que l'enseignant porte sur eux. Cependant, il convient de préciser que le jugement est en grande partie le reflet des performances des élèves aux épreuves standardisées et que d'autres facteurs que le jugement entrent en jeu dans la perception des compétences scolaires comme le sexe, le retard scolaire et les performances. Ainsi, le jugement de l'enseignant participe à la perception de soi mais uniquement dans une certaine mesure. Cependant, selon Bressoux et Pansu (2003), l'effet exercé par le jugement de l'enseignant sur le sentiment de compétence scolaire est plus direct que celui exercé par les performances. Les travaux de Bressoux et Pansu (2003) ont mis en évidence que si le jugement de l'enseignant affectait la perception des compétences sociales et des conduites, en revanche, les performances effectives des élèves n'ont pas d'effet sur ces deux dimensions. Cela traduit l'importance que l'enseignant revêt aux yeux de l'élève. L'effet du jugement scolaire ne se limite pas à la perception scolaire de soi. Cela révèle une certaine diffusion sur plusieurs dimensions du soi. Ainsi, au-delà de l'élève c'est bien l'enfant qui est touché par le jugement. Cependant, d'autres recherches considèrent avant tout que les évaluations réalisées par les enseignants sont utiles dans une perspective de prévention des difficultés scolaires.

4.4. Evaluation des enseignants et trajectoires scolaires

Déjà en 1989, Hoge et Coladarci avaient souligné dans leur revue de la littérature que les prédictions des enseignants sur l'adaptation ultérieure des élèves étaient bonnes. En 1991, Florin met en évidence que l'évaluation par les enseignants au sujet des comportements des élèves de maternelle peut constituer un bon prédicteur de l'adaptation scolaire ultérieure. Ainsi, dans une optique de prévention contre l'échec scolaire, Guimard, Florin, Nocus et Cosnefroy (1991, 2002, 2007) ont réalisé une série d'études concernant l'évaluation des enseignants et les trajectoires scolaires de leurs élèves. Dans une étude réalisée en 2002, Guimard, Florin et Nocus ont examiné plus précisément l'intérêt des évaluations des comportements et des compétences scolaires. Ils ont en effet cherché à élaborer un questionnaire d'évaluation qui permette aux enseignants d'identifier différents niveaux de difficultés des élèves susceptibles de correspondre à différents niveaux d'intervention (dans la classe, par les enseignants spécialisés de l'école, à l'extérieur de l'école). Les résultats de deux recherches longitudinales mettent en évidence la valeur descriptive des deux questionnaires évaluant les comportements et les compétences scolaires d'enfants de Moyenne Section de Maternelle (4-5 ans) et leur valeur prédictive pour certaines compétences

scolaires de la Grande Section de maternelle (5-6 ans) au CE2 (8-9 ans). De plus, les résultats suggèrent que les évaluations réalisées par les enseignants, telles qu'appréhendées par leur questionnaire, renvoient, d'une part, à la capacité des enfants à s'intégrer en classe via la participation verbale et, d'autre part, à leur comportement vis-à-vis des tâches scolaires. Par ailleurs, plus récemment, Guimard, Cosnefroy et Florin (2007) ont mis en évidence qu'en début d'école élémentaire, l'évaluation par les enseignants du comportement des élèves en classe est fortement liée aux performances scolaires évaluées à partir d'épreuves standardisées. Ils ont alors comparé la capacité des évaluations réalisées par les enseignants et des évaluations cognitives initiales à prédire les trajectoires d'échec des élèves au cours de leur scolarité trois ans et six ans plus tard. Ainsi, dans le cadre de cette étude 5549 élèves ont été suivis longitudinalement du CP à la sixième. Les résultats ont mis en évidence que se sont les résultats initiaux aux évaluations standardisées qui prédisent le mieux les performances scolaires des élèves de CE2 et de sixième. Toutes choses égales par ailleurs, le parcours ultérieur des élèves est mieux expliqué par l'évaluation initiale des performances scolaires que par celle des enseignants. Cependant, les variables comportementales sont fortement liées aux apprentissages pour rendre compte de l'adaptation scolaire des élèves. De plus, leurs résultats suggèrent que les évaluations réalisées par les enseignants sont tout de même en mesure de prédire les performances académiques ultérieures des élèves. Les évaluations comportementales des enseignants expliqueraient mieux le parcours des élèves que leurs performances scolaires.

4.5. Evaluation des enseignants et performances en lecture

Une autre étude menée en 2007 par Guimard et Florin a examiné les liens entre chaque item de cette évaluation des élèves de GSM par leurs enseignants et le résultat de ces mêmes élèves un an après, en CP, à une épreuve standardisée de lecture de mots. Les résultats ont mis en évidence que, dans un premier temps, les corrélations de plus de la moitié des items étaient supérieures à .40 et dans un second temps, que le pronostic d'adaptation scolaire ultérieure, l'organisation dans les tâches scolaires, le niveau d'attention, le niveau en raisonnement et l'autonomie en classe sont les cinq critères les plus corrélés aux scores ultérieurs en lecture. Par ailleurs, leurs résultats ont pu mettre en évidence que les items du questionnaire de GSM constituent de meilleurs prédicteurs que les mesures cognitives et langagières réalisées par un test standardisé. Le pronostic d'adaptation scolaire explique à lui seul 31,2% de la variance des performances en lecture. De plus, le score global du questionnaire constitue

systématiquement le meilleur prédicteur des performances en lecture en CP. Ainsi, il semblerait que l'évaluation réalisée par les enseignants en GSM soit le meilleur prédicteur global à court terme des performances en lecture des élèves.

4.6. Jugement de l'enseignant et facteurs les plus prédictifs des performances ultérieures

Enfin dans l'étude de 2001, Guimard et Florin ont examiné la valeur prédictive d'une évaluation des comportements scolaires réalisée par des enseignants en MSM sur les compétences scolaires et principalement en lecture en CP et en CE2. Cette étude concerne une centaine d'enfants suivis de la MSM au CE2. Les enseignants doivent évaluer les élèves sur leurs comportements, leurs capacités à s'intégrer dans la classe, leurs capacités à suivre le rythme de la classe et leur niveau de participation à la conversation scolaire. En MSM les capacités cognitives et langagières ont été appréhendées par l'intermédiaire d'épreuves standardisées. En CP et en CE2 ce sont les capacités en lecture qui sont évaluées par l'intermédiaire de tests standardisés. De plus, en CE2, les auteurs ont considéré les performances des élèves aux évaluations nationales de français et de mathématiques. Les résultats suggèrent que les évaluations comportementales des enseignants en MSM constituent des composantes différentes mais complémentaires de celles obtenues par des évaluations cognitives et langagières standardisées. Les évaluations comportementales constituent donc une source d'information à prendre en compte dans l'adaptation scolaire. De plus, certains comportements scolaires contribuent à expliquer les performances scolaires en CP et en CE2. L'organisation du travail, le pronostic d'adaptation scolaire, le niveau de participation à la conversation scolaire et le niveau de langage sont les comportements des élèves de MSM évalués par les enseignants qui prédisent le mieux les capacités en lecture en CP. La capacité à organiser son travail, la confiance en soi, le pronostic d'adaptation scolaire, le niveau de participation à la conversation scolaire sont les comportements des élèves de MSM évalués par les enseignants qui prédisent le mieux la plupart des capacités en lecture en CE2 révélées par des tests standardisés. De plus, la confiance en soi, le pronostic d'adaptation scolaire, l'autonomie en classe et la capacité à organiser son travail sont les facteurs les plus prédictifs des performances en français et en mathématiques telles qu'évaluées par les évaluations nationales en CE2. Enfin, certains comportements semblent constituer des indicateurs pertinents pour identifier, dès la MSM, des enfants présentant des profils comportementaux « à risque » pour les apprentissages ultérieurs. Selon cette étude il

semblerait que dès la MSM, le jugement émis par l'enseignant concernant la confiance en soi, l'adaptation scolaire, le niveau de participation aux conversations scolaires et les capacités à organiser son travail permettent, dans une certaine mesure, de différencier les élèves qui seront scolairement faibles ou forts en CP et en CE2.

5. Conclusion

Les études concernant l'échec scolaire sont nombreuses, tout comme les critères utilisés par les chercheurs en vue de le définir. Cependant, nous pouvons considérer qu'un élève est en échec lorsque son niveau de compétence réel est en décalage avec les objectifs définis par le système éducatif. Aujourd'hui, on préfère la notion de difficultés scolaires ou de grandes difficultés scolaires à celle d'échec scolaire pour désigner l'écart des élèves face aux objectifs fixés par l'école. Un des objectifs de l'école est d'amener 100% des enfants à la réussite. Chaque année, en France, les élèves sont confrontés à des objectifs spécifiques à leur niveau scolaire. Ainsi, c'est aux enfants désignés comme étant en échec ou en difficulté scolaire que nous nous sommes intéressés. Ces enfants en difficulté pour atteindre les objectifs fixés par le système éducatif sont, à nos yeux, ni plus ni moins que des enfants en difficulté d'adaptation au système éducatif. Par ailleurs, nous pouvons noter que le taux d'élèves en grande difficulté scolaire augmente de 1% entre la fin de l'école primaire et la fin de l'école obligatoire plaçant ainsi plus de 4% de jeunes de 17-18 ans en situation d'illettrisme. Il semblerait donc que le traitement de l'échec scolaire ne soit pas efficace. Pourtant, de nombreuses mesures d'aide sont proposées aux élèves en difficultés d'apprentissage. La plupart des études qui traitent de l'échec scolaire prennent en compte le redoublement comme principal indicateur de l'ampleur du phénomène. La littérature met en avant que le redoublement n'est pas une pratique utilisée par tous les pays de la communauté européenne et on observe alors des différences de performance selon le modèle pratiqué à l'avantage des pays favorisant un passage automatique. D'autre part, il semble que le redoublement soit inefficace, inéquitable et amplificateur des inégalités. Enfin, il ne favorise pas les acquis des élèves ; en début d'école élémentaire, il est prédictif de faibles chances de réussite et affecte négativement le sentiment de performance, la motivation et les comportements d'apprentissage. Ainsi, c'est le traitement de la difficulté scolaire par le redoublement qui ne semble pas efficace. Cependant, concernant les autres types de dispositifs (RASED, CLAD, RA, CLIS...), l'insuffisance des travaux scientifiques en la matière ne nous permet pas d'avoir le même degré d'information. Par ailleurs, nous avons

souligné le fait que les difficultés scolaires sont décrétées par l'enseignant à la suite d'une évaluation. La prise de décision concernant les actions d'aide et de soutien et les procédures d'orientation en découlent. Nous pensons que cette évaluation, peu importe l'aide proposée, place l'enfant sous le statut d'élève en difficulté et le stigmatise. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés aux jugements des enseignants et aux conséquences de ces jugements sur les élèves. Cependant, aujourd'hui, si selon Guimard, Florin et Nocus (2002), le jugement de l'enseignant semble permettre de dépister les difficultés scolaires dès le plus jeune âge et de lutter contre l'échec scolaire, selon Bressoux et Pansu (2003), il aurait aussi des conséquences négatives sur les perceptions de soi. A ce sujet, les dimensions conatives des effets de la grande difficulté scolaire ont été moins souvent pris en compte dans les études, et tout particulièrement chez les jeunes enfants. Mais lorsqu'on sait qu'un redoublement au début de la scolarité est prédictif d'une sortie sans qualification du système éducatif, qu'il est connoté négativement et synonyme d'échec scolaire, on peut se demander quel est son impact sur l'estime de soi et la confiance dans le devenir scolaire des jeunes élèves. Nous pouvons noter que, du point de vue psychologique, la difficulté scolaire se présente comme le résultat d'une construction sociale dans le sens où l'école peut contribuer à la formation de la personnalité et parfois entamer l'estime de soi de l'élève (Garbellini, 1998). Selon cet auteur et son approche systémique de l'échec scolaire, il y aurait une prédisposition subjective de l'élève à l'échec scolaire et une réalité effective de l'échec entraînant des conséquences psychologiques négatives : perte d'estime de soi chez l'élève. De plus, l'une des hypothèses avancée actuellement considère que le redoublement affecterait les processus conatifs des élèves, et en particulier leur estime de soi (Crahay, 2007). Vécue comme un échec personnel, l'expérience du redoublement conduirait les élèves à développer un sentiment d'incompétence ou de résignation apprise (Ehrlich & Florin, 1989) qui aurait pour effet de les démobiliser dans les tâches scolaires et, ce faisant, de les entraîner dans la spirale de l'échec (Crahay, 2007). De plus, de façon générale, des travaux de recherche récents attestent que l'estime de soi est une dimension conative directement impliquée dans les apprentissages scolaires et en particulier ceux de l'écrit (Siaud-Facchin, 2005). C'est pourquoi, les difficultés d'apprentissage de la lecture et l'estime de soi seront abordées de manière plus détaillée dans les deuxième et troisième chapitres de cette approche théorique.

Chapitre 2 : L'apprentissage de la lecture et ses difficultés

1. Introduction

Selon bien des auteurs, et notamment Demont et Gombert (2004), l'apprentissage de la lecture serait particulièrement important en début de scolarité et la qualité des autres apprentissages en dépendrait. De plus, les difficultés d'acquisition de la lecture conduisent l'élève, à plus ou moins grande échéance, à être exclu des autres activités scolaires et le place en conséquence, en situation d'échec. Selon Chauveau (2005), 25% des enfants sont en difficulté d'apprentissage dès les premières années de scolarité. De plus, pour beaucoup, la lecture est un problème de société et les difficultés d'accès à la langue écrite puisent pour une large part d'entre elles, leurs origines au tout début de l'apprentissage formel de la lecture (Gaux, 2007). C'est pourquoi, dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, des propositions d'actions venant aussi bien des chercheurs que des acteurs de terrain, ou encore des politiques, existent dès le début de l'école primaire. Cependant, l'une de ces actions d'aide et de soutien - le redoublement - ne semble pas efficace pour remédier aux difficultés scolaires et notamment en lecture. Pour une meilleure compréhension de ce phénomène, et tout particulièrement dès le début de l'apprentissage, il semble pertinent de présenter les principaux éléments concernant les connaissances actuelles au sujet de l'apprentissage de la lecture et de ses difficultés. Dans l'optique d'appréhender les performances en lecture des élèves de CP-CE1, il sera question, dans une première partie, d'identifier et de décrire les mécanismes inhérents à la lecture. Une deuxième partie s'intéresse à l'acquisition de ces mécanismes. La dernière partie présente des éléments de compréhension des difficultés d'apprentissage.

2. Les mécanismes nécessaires à la lecture

2.1. Identification des mécanismes

La lecture est une activité complexe qui implique la mise en œuvre coordonnée d'opérations de différentes natures mettant en jeu des habiletés générales (attention, mémoire, connaissances générales,...), des habiletés spécifiques au traitement de l'information écrite

(Demont & Gombert, 2004) mais aussi des habiletés cognitives, sociales et linguistiques (Fayol & Morais, 2004). La psychologie cognitive et la psychologie développementale ont tenté de comprendre les processus mis en œuvre lors de la lecture. Dès 1989, Gough et Juel postulent que lire nécessite la présence simultanée de deux composantes et proposent la célèbre formule : $L = R \times C$ où L correspond à la lecture, R à la reconnaissance des mots et C à la compréhension. Depuis, les modèles théoriques considèrent que l'acte de lire fait appel à l'interaction de deux processus essentiels dans le traitement de l'écrit (pour une revue, voir Magnan & Colé, 1992) : une composante spécifique impliquant des processus de traitement qualifiés de bas niveau - la reconnaissance des mots écrits - et une composante non spécifique à la lecture, impliquant des processus de traitement qualifiés de plus haut niveau - la compréhension. En 1998, l'Observatoire National de la Lecture (ONL, 1998, p. 211) rapporte « qu'apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension de texte ». Cette même définition est reprise dans le rapport plus récent de 2007 (ONL, 2007), ainsi que dans les programmes de l'école primaire (MEN, 2002 ; MEN, 2008¹). Ainsi, l'identification des mots écrit et la compréhension semblent être les mécanismes de base de l'apprentissage de la lecture. Nous allons alors préciser brièvement de quoi il s'agit.

2.2. Description des mécanismes

2.2.1. L'identification des mots écrits

Identifier les mots consiste à retrouver en mémoire la forme orale des mots et leur sens (Gaux, 2007). Les auteurs s'accordent pour dire qu'il y a deux manières d'identifier les mots : par la voie directe et par la voie indirecte (Bouchafa, 2007 ; Demont & Gombert, 2004 ; Ecalte & Magnan, 2002 ; Fayol & Morais, 2004 ; Gaux, 2007 ; Marivain, 1992 ; MEN, 2008 ; Valdois & De Partz, 2000 ; Queva, 2003).

Concernant l'accès indirect au lexique, on parle également de voie alphabétique (Ecalte & Magnan, 2002), d'assemblage (Marivain, 1992), de déchiffrage (MEN, 2008), ou encore de décodage (Gaux, 2007). Le recours à la voie indirecte permet de retrouver un mot dont l'image orthographique n'est pas mémorisée (MEN, 2008). Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux

¹ Les programmes de l'école primaire en vigueur lors de la réalisation cette étude, étaient ceux de 2002 (MEN, 2002).

mots proches dont on a déjà l'image auditive en mémoire (Ecalte & Magnan, 2002 ; Gaux, 2007 ; MEN, 2008 ; Quéva, 2003). Le recours à la voie indirecte permet de lire des mots nouveaux et des pseudo-mots (Quéva, 2003). Cependant, elle ne peut pas traiter les mots irréguliers, ni les homophones (Valdois & De Partz, 2000). Lorsque le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, de l'image orthographique d'un mot, l'identification se réalise par la voie directe (MEN, 2008).

Concernant l'accès direct au lexique, on parle également de voie orthographique (Ecalte & Magnan, 2002) ou d'adressage (Marivain, 1992). Cette procédure permet de reconnaître rapidement le mot, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement (MEN, 2008 ; Valdois & De Partz, 2000). Gaux (2007) ajoute que cette procédure consiste à identifier le mot sur la base d'une analyse orthographique globale. Cette voie est indispensable à la lecture des mots irréguliers et des homophones même si elle ne peut traiter que ceux appris auparavant (Valdois & De Partz, 2000). Ainsi, les programmes de l'école primaire (MEN, 2008) précisent que ce mécanisme correspond à la lecture experte. Autrement dit, lire couramment n'est possible que quand les mots sont connus (image orthographique du mot en mémoire) et reconnus (visuellement, auditivement et sémantiquement).

2.2.2. La compréhension

La compréhension consiste à donner un sens aux mots identifiés (ONL, 1998). Pour reprendre les propos de Golder et Gaonac'h (2004), la compréhension est une interprétation car comprendre ce n'est pas extraire la signification d'un texte lu mais la reconstruire activement. Selon l'ONL (2005), l'activité de compréhension consiste en la construction mentale d'une représentation de ce qui est écrit.

Par ailleurs, chez les lecteurs débutants, le niveau de compréhension en lecture dépendrait des capacités en compréhension orale et en identification du mot écrit. Pour beaucoup d'auteurs, la compréhension mise en jeu dans la lecture n'est pas différente de celle qu'on mobilise pour comprendre l'oral (Fayol, 1992 ; Gombert & Colé, 2000 ; Men, 2008 ; Morais, 1999 ; Valdois, 2001) même si elle présente des particularités (Chauveau, 2002). Colé et Fayol (2000) précisent qu'on ne rencontre pas les mêmes types d'énoncés dans les échanges oraux et dans les textes qu'on est amené à lire. Pour Gombert (1990), la compréhension en lecture nécessite une approche plus explicite que la compréhension orale. De plus, comprendre ce qu'on lit constitue la finalité même de l'activité de lecture. Bien que la compréhension ne soit pas une caractéristique propre à l'écrit, elle suppose que le décodage

ne mobilise plus l'attention des élèves (ONL, 2005). Chez les lecteurs débutants, la compréhension écrite est très dépendante de l'identification des mots écrits. Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau (1996) ont en effet montré que la plus grande part de variance des performances en compréhension écrite était expliquée par la rapidité et la précision du décodage. Les bons décodeurs sont donc également ceux qui comprennent le mieux ce qu'ils lisent (Morais, 1999). Tant que les processus d'identification des mots écrits ne sont pas entièrement maîtrisés, la compréhension orale est meilleure que la compréhension écrite (ONL, 2005). Au fur et à mesure que le décodage devient plus aisé, la différence entre compréhension écrite et orale diminue, jusqu'à obtenir une parfaite corrélation entre les deux chez les lecteurs experts (Gombert & Colé, 2000).

Par ailleurs, la compréhension sollicite de nombreuses connaissances -phonologiques, orthographiques, morphologiques, sémantiques, épisodiques et conceptuelles- alors que les ressources cognitives du jeune lecteur sont limitées (Fayol, 1992 ; Golder & Gaonac'h, 2004 ; Gombert & Fayol, 1995). C'est au cours des différentes phases de construction de la représentation du texte que ces connaissances sont activées (Fayol, 1997). De plus, le rapport de l'ONL (2005) précise que la compréhension en lecture fait appel à des capacités de traitement du lexique, de la syntaxe de phrase et de la syntaxe des textes. Ainsi, l'activité de compréhension nécessite de l'attention et un effort important pour coordonner les différents types d'informations et les intégrer en une représentation cohérente (ONL, 2005).

3. Apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture devient obligatoire en première année de primaire, soit au Cours Préparatoire (CP). Il nécessite une intervention explicite et passe par un enseignement systématique. Une fois lancé dans l'apprentissage de l'écrit, l'enfant passe de l'état de pré-lecteur à l'état de lecteur novice puis à celui de lecteur expert. Depuis longtemps, les chercheurs s'intéressent au développement des procédures mises en place lors de l'apprentissage normal de la lecture. Les modèles qu'ils proposent offrent un cadre de référence à l'évolution des performances en lecture des jeunes élèves. Ils permettent de rendre compte de l'ordre de succession dans l'acquisition des différents mécanismes nécessaires à la lecture et d'améliorer son enseignement et la prise en charge des difficultés rencontrées par les élèves.

3.1. Les modèles d'apprentissage de l'identification du mot écrit

De nombreux modèles s'intéressent uniquement aux procédures d'identification de mots. Les programmes de l'école primaire (MEN, 2008) citent le modèle de Frith (1985, 1986) en guise de référence et en font le modèle le plus connu du monde de l'enseignement. En conséquence, nous allons nous y intéresser plus particulièrement.

Le modèle d'apprentissage de Frith (1985, 1986) est issu du modèle d'accès au lexique à double voie, directe et indirecte, proposé par Coltheart (1978). C'est un modèle développemental qui a pour objectif de rendre compte des différentes étapes par lesquelles passe l'enfant dans la reconnaissance de mots écrits. Selon Frith (1985, 1986), l'élève passe par trois stades pour mettre en place, développer et automatiser les processus d'identification de mots. Le passage d'un stade à l'autre se fait par l'instruction et n'a lieu que si les compétences propres au stade antérieur sont parfaitement maîtrisées.

Le premier stade est dit logographique. Il débute à partir de 3-4 ans et s'étendrait jusqu'aux premiers mois du CP lorsque commence l'enseignement obligatoire de la lecture. A ce stade, les enfants n'ont pas encore acquis le principe alphabétique. Il ne lisent pas les mots, mais les reconnaissent globalement ou les « devinent » (Goodman, 1967), de la même manière qu'ils reconnaissent des images (Seymour, 1986).

Le second stade est dit alphabétique et correspond à l'acquisition de la voie indirecte. Il se caractérise par l'apprentissage explicite de conversions des graphèmes (lettres ou groupe de lettres dans l'écriture alphabétique) en phonèmes (sons élémentaires de la parole) (Ecale & Magnan, 2002 ; MEN 2008 ; Quéva, 2003), ce que les psycholinguistes (Sprenger-Charolles, 1992) nomment médiation phonologique. Si la médiation phonologique est rarement utilisée par le lecteur expert, elle n'est pas sans importance dans l'acquisition de la lecture (Content, 1996, Morais, 1999). Sous l'effet de cet enseignement le lexique mental peut se mettre en place, les enfants mémorisant la forme orthographique des mots qui leur permettant un accès direct au lexique (Gombert, 2003 ; Marivain, 1992).

Le troisième et dernier stade du modèle de Frith (1985, 1986), dit orthographique, correspond à l'acquisition de la voie directe d'accès au lexique, par adressage. Les instructions officielles (MEN, 2002) préconisent pour cet apprentissage (apprentissage d'identification du mot par la voie d'accès indirecte) deux types d'activités complémentaires. L'un consiste à analyser le matériel graphique et l'autre à synthétiser des unités identifiées. Dans le premier cas, les mots présentés sont analysés par analogie avec des mots déjà acquis.

Dans le second cas, le matériel sonore retrouvé est assemblé syllabe après syllabe pour constituer un mot renvoyant à une image acoustique disponible dans la mémoire de l'élève.

Selon Fayol et Gombert (1999), les modèles développementaux postérieurs à Frith viennent conforter (à quelques exceptions près) ce modèle. La nécessité de passer par le stade alphabétique pour accéder au traitement orthographique est peu critiquée. Cependant, de nombreux chercheurs considèrent que le premier stade logographique n'est pas indispensable à l'apprentissage de la lecture et que le stade alphabétique est le premier stade de l'apprentissage de la lecture (Alegria & Morais, 1996 ; Bouchafa, 2007 ; Ecalle & Magnan, 2002).

Par ailleurs, le modèle d'apprentissage de la lecture de Seymour (1997, 1999), appelé modèle à double fondation, a pour caractéristique principale de défendre la coexistence des procédures logographique et alphabétique au cours de la construction du lexique orthographique, dont dépend l'apprentissage de la lecture (ONL, 2005). Selon Seymour (1997), les processus logographique et alphabétique participent à l'élaboration des représentations orthographiques. Ces deux procédures sont disponibles au début de l'apprentissage et co-existent pendant l'élaboration du lexique orthographique. Par ailleurs, l'ordre de développement des processus n'est pas rigide. Plus récemment, Seymour, Aro, et Erskine (2003) stipulent qu'il est préférable de parler d'étapes plutôt que de stades pour qualifier l'acquisition de la lecture. La première étape correspond à la mise en place des processus logographique et alphabétique. Sur la base de cette « double fondation », le développement de la structure orthographique peut alors s'effectuer.

Ainsi, l'intérêt du modèle de Seymour est de rendre compte d'une interactivité entre les processus d'identification du mot plutôt que d'une sérialité comme dans le modèle de Frith (1985). Selon Bouchafa (2007), l'enseignement de la lecture, dans cette perspective interactionniste, doit prendre en compte simultanément la phonologie et l'orthographe. Cependant, selon Ecalle et Magnan (2002), ce modèle ne prend pas en compte l'utilisation des connaissances antérieures (phonologique et visuo-orthographique) grâce à la mise en œuvre de processus analogiques (transfert de connaissances qui rend possible la lecture d'un mot nouveau comme « rien » grâce à sa capacité à extraire par analogie la rime « ain » qu'il sait déjà identifier dans un mot connu tel que « bien » ; Gombert & Fayol, 1995).

Or dès 1990, Goswami et Bryant (1990) ont proposé un modèle d'apprentissage de la lecture par utilisation de l'analogie. Gombert, Bryant, et Warrick (1997) ont ensuite enrichi cette modélisation. Ce modèle se compose de quatre processeurs : orthographique, phonologique, sémantique et contextuel. Contrairement aux modèles en stade comme celui de

Frith (1985), ce type de modèle par analogie est interactif dans la mesure où il met l'accent sur les liens précoces entre unités phonologiques et unités orthographiques. En effet, les connaissances phonologiques déterminent en partie les connaissances orthographiques qui en retour contribuent au développement et à la précision des connaissances phonologiques.

3.2. Le modèle de compréhension en lecture de Giasson (1990)

Peu de modèles décrivent les processus menant à la compréhension en lecture de texte. Celle-ci est fréquemment assimilée à la compréhension orale et fait l'objet de peu de recherches particulières. Le modèle de Giasson (1990), semble intéressant pour la problématique de cette étude, dans la mesure où il décrit à la fois les structures cognitives et affectives (concept de soi) menant à la compréhension.

Selon Giasson (1990), le lecteur construit le sens d'un texte à partir de ses connaissances et l'interaction se fait, non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais également entre le lecteur, le texte et le contexte. Giasson souligne que la compréhension en lecture varie selon le degré de relation entre ces trois variables. En effet, plus celles-ci sont imbriquées les unes dans les autres, meilleure est la compréhension. La figure 1 illustre ces interactions.

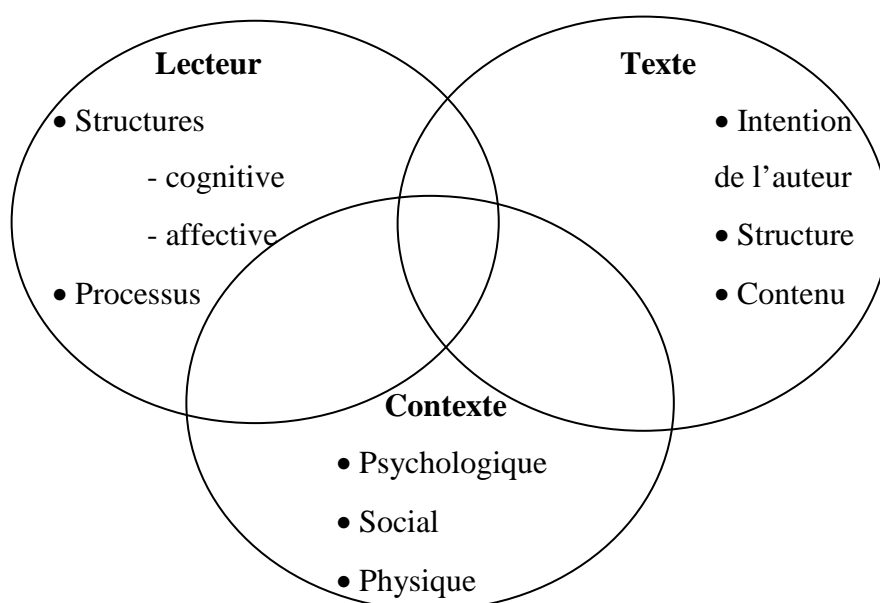


Figure 1 : Modèle de compréhension en lecture (Giasson, 1990)

La variable lecteur du modèle de compréhension en lecture présentée à la figure 1 regroupe les structures et les processus du sujet. Les structures correspondent à ce que le lecteur est, et les processus à ce qu'il fait et aux habiletés mises en jeu durant la lecture. Les

structures se subdivisent en structure cognitive et en structure affective. La première comprend les connaissances que le lecteur possède sur la langue (phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) et sur le monde (schémas qui se sont formés chez le lecteur et qui s'accumulent tout au long de la vie).

Selon Giasson (2007), les connaissances du lecteur jouent un rôle crucial dans la compréhension des textes. Cependant, la structure affective du lecteur intervient également lorsque celui-ci aborde une tâche de lecture. Cette structure englobe son attitude générale face à la lecture et ses centres d'intérêt. Cette attitude entre en jeu à chaque fois que le lecteur est face à une tâche dont l'enjeu est la compréhension de texte. Par attitudes générales face à la lecture, Giasson (1990, p. 15) entend « la capacité à prendre des risques, le concept de soi en général et le concept de soi comme lecteur, la peur de l'échec, ... ». Ces dernières vont jouer un rôle dans la compréhension de texte au même titre que les structures cognitives. Les centres d'intérêts (spécifiques à chaque sujet) sont un facteur à considérer face à un texte donné qui traitera alors, soit d'un thème qui intéresse le lecteur soit d'un thème qui ne l'intéresse pas. De plus, la façon dont le lecteur se perçoit comme acteur dans son apprentissage est aussi une variable affective qui influe sur la compréhension. En effet, selon Curren et Harich (1993), lorsque le lecteur a tendance à attribuer ses réussites ou ses échecs à des facteurs externes (hasard), il en vient à éprouver un sentiment d'incapacité du fait qu'il croit ne pas avoir la maîtrise de son apprentissage. Par ailleurs, la variable texte du modèle de compréhension concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu (Giasson, 2007). Enfin, la variable contexte comprend des éléments qui ne font pas partie physiquement du texte et qui ne concernent pas les connaissances, les attitudes ou les habiletés du lecteur mais qui influent sur la compréhension du texte. L'auteur souligne que l'on distingue trois types de contexte. Le contexte psychologique se caractérise par l'intention du lecteur. Le contexte social comprend les interventions de l'enseignant et des pairs pendant la lecture. Enfin, le contexte physique englobe les facteurs (bruit, température ambiante,...) qui influent sur la lecture et sur tous les apprentissages scolaires. Ainsi, ce modèle a l'avantage de ne pas porter uniquement sur les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition de la lecture, comme la plupart des autres modèles. C'est l'un des rares d'entre-eux à prendre en compte les processus conatifs et la dimension affective de l'élève.

3.3. L'enseignement de la lecture

Les instructions officielles de 2002 et de 2008 ne préconisent pas de méthode particulière d'enseignement de la lecture. Ils recommandent, néanmoins, de ne pas utiliser les méthodes globales ou les méthodes idéo-visuelles qui font l'économie de l'apprentissage du déchiffrage (pour une présentation des méthodes de lecture, voir Maisonneuve, 2003). Le rapport de l'ONL (2005, p. 6) définit la méthode d'enseignement de la lecture comme « un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture ».

Par ailleurs, lors de l'élaboration des programmes à l'école primaire, les recherches de ces dernières années ont été prises en compte. Les enseignants disposent de recommandations permettant une amélioration de l'enseignement de la lecture et de la prise en charge des difficultés rencontrées par les élèves. Dans le compte rendu des journées de 2004 de l'Observatoire National de la Lecture (ONL, 2004) Michel Fayol et José Morais y expliquent précisément et clairement ce qu'il faut connaître de l'apprentissage de la lecture et ce qui doit orienter les enseignants et les formateurs dans la pratique de l'enseignement de la lecture.

En outre, l'ONL (2005) a réalisé un an après, une série d'observations des classes, afin de rendre compte des avancées et des résistances. Ainsi, en ce qui concerne les pratiques des maîtres du CP et du CE1, le rapport souligne que ceux-ci restent prisonniers des modèles didactiques des années soixante-dix. L'enseignement de l'identification des mots est le plus souvent insuffisant. De plus, à ce niveau scolaire, le travail de compréhension se limite fréquemment à la découverte du texte utilisé pour l'apprentissage du déchiffrage. Enfin, le passage de l'identification des mots à la compréhension ne semble pas assuré. Les points critiques d'une pédagogie de compréhension en CP et CE1 concernent le travail de compréhension orale des textes complexes qui serait insuffisant. Les démarches préconisées pour l'approche de la littérature de jeunesse ainsi que l'enrichissement du vocabulaire et de la syntaxe seraient absents des pratiques pédagogiques des enseignants.

Ainsi, trois ans après les instructions officielles, en ce qui concerne l'identification des mots, un certain nombre de maîtres n'ont pas intégré l'approche recommandée. De plus, à l'entrée au CP les compétences phonologiques acquises sont très hétérogènes. L'articulation entre le travail réalisé en maternelle et au début du CP est insuffisante, en particulier celui concernant la syllabe orale. Il apparaît que peu d'enseignants s'assurent que les élèves de début de CP aient compris le principe alphabétique. Les mots irréguliers et fréquents ne sont pas assez travaillés en articulant l'épellation lettre à lettre et l'écriture. Enfin, le passage du

déchiffrage de syllabes et de mots réguliers au déchiffrage des mots faiblement irréguliers n'est pas systématiquement organisé.

En ce qui concerne la compréhension, en CP, le travail se limite à la découverte plus ou moins guidée du texte utilisé pour l'apprentissage du déchiffrage. En effet, la plupart des enseignants utilisent une démarche qui part d'une appréhension globale de la situation et se poursuit par une identification des mots en relation à ce contexte.

Enfin, le problème du CE1 est que l'on trouve dans un même groupe-classe des enfants qui savent lire couramment, d'autres qui sont en cours d'apprentissage, et d'autres qui ne sont pas véritablement entrés dans le principe alphabétique (ONL, 2005).

4. Les difficultés d'apprentissage de la lecture

La lecture est une activité complexe. Son apprentissage va poser problème à tous les enfants, au moins à une certaine période et à quelques uns pendant plusieurs années (Gaux, 2007). Qui sont ces élèves ? Combien sont en grande difficulté ? Quels sont les éléments d'explication de ces difficultés ? Les éléments suivants tentent de répondre à ces questions.

4.1. Les bons et les mauvais lecteurs

Il est tout d'abord nécessaire de distinguer les mauvais lecteurs des dyslexiques. En effet, aujourd'hui, dès qu'un enfant présente des difficultés d'apprentissage de la lecture, on évoque la dyslexie. Pourtant, on ne peut parler de dyslexie qu'en présence d'un déficit sévère d'apprentissage de la lecture, et après avoir éliminé les causes potentielles d'échec en lecture (Gaux, Lacroix, & Boulc'h, 2007). De plus, la plupart des enfants pour qui l'apprentissage de la lecture pose problème ne sont pas des dyslexiques mais de mauvais lecteurs (ONL, 1998). Les enfants dyslexiques représenteraient environ 5% et les mauvais lecteurs 20% à 25% des enfants scolarisés. Selon l'ONL (1998), un mauvais lecteur est un lecteur dont le niveau de compréhension de l'écrit est jugé insuffisant par rapport aux exigences sociales. Un dyslexique est un mauvais lecteur chez qui le déficit résulte, en partie en tous cas, d'une anomalie de la capacité d'identification des mots écrits. L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui sous-tendent cette capacité. Enfin, l'ONL (1998) précise que la dyslexie est un trouble durable, ce n'est pas un retard. Cependant, les difficultés d'apprentissage de la lecture, qu'il s'agisse d'une dyslexie ou d'un retard d'acquisition du langage écrit, viennent d'une difficulté de reconnaissance des mots écrits du

fait d'un décodage déficient et non d'un problème de compréhension (Colé & Fayol, 2000). Par ailleurs, Gaux et al. (2007) font état des caractéristiques comportementales qui permettent de distinguer les dyslexiques des enfants en retard en lecture. Chez les dyslexiques, les faibles performances phonologiques précèdent l'apprentissage de la lecture alors que ce n'est pas le cas chez les mauvais lecteurs. Ces auteurs considèrent qu'à la différence d'un mauvais lecteur, un dyslexique présente un retard d'un an et demi minimum entre son âge en lecture et son âge réel. De plus, il manifeste des déficits sélectifs dans les habiletés impliquées dans la lecture et l'orthographe. Par ailleurs, il a une intelligence « normale », reçu un enseignement conventionnel de la lecture, suivi une scolarisation adéquate et régulière, appartient à un milieu socioculturel normalement stimulant. Enfin, il ne présente pas de psychopathologie socio-affective, de lésion cérébrale acquise, de trouble sensoriel. En revanche, l'enfant dont l'identification des mots est particulièrement lente mais qui ne répond pas à ces critères est considéré comme mauvais lecteur (Gaux et al., 2007). Néanmoins, la majorité des études s'intéressent à la dyslexie lorsqu'il est question de traiter des difficultés en lecture. Il sera question ici plus particulièrement des enfants qui, dès le début de l'apprentissage de la lecture, se trouvent être en retard. Ainsi, le terme « mauvais lecteurs » est employé ici au sens de « enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ». Dès 1986, Stanovitch (cité par Bouchafa, 2007) a décrit dans son modèle « compensatoire interactif » le double problème des enfants en difficultés en lecture : d'une part, ils se caractérisent par une mauvaise automatisation des processus de bas niveau et, d'autre part les stratégies d'anticipation nécessitent chez eux un effort attentionnel supplémentaire. Ainsi, leurs ressources attentionnelles sont trop sollicitées et leurs faibles performances en compréhension proviennent de la faiblesse du décodage. A l'inverse, chez les bons lecteurs, les processus de décodage sont performants. L'activité d'assemblage phonologique est automatisée et peu coûteuse, ce qui libère des ressources pour la compréhension de l'écrit. De plus, les bons lecteurs disposent d'un stock important de représentations de mots qui leur permet une identification rapide. Enfin, selon Demont et Gombert (2004), il n'existe pas de bons lecteurs qui soient maladroits à reconnaître les mots.

4.2. La proportion d'élèves en grande difficulté

Dans un compte-rendu publié aux entretiens de Bichat en 1991, il apparaît que l'illettrisme concerne 5 à 6 millions de Français, et que 20 à 25% des enfants qui entrent en sixième ne savent pas lire. Selon l'enquête « information et vie quotidienne » menée par l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) fin 2004, entre 10 et 13% des personnes âgées de 18 à 65 ans sont en grande difficulté face à l'écrit. Les jeunes de 18-24 ans se trouvent moins souvent en difficulté que les 55-65 ans : 4% de 18-24 ans contre 19% des 55-65 ans. Par ailleurs, selon les évaluations en lecture effectuées lors de la Journée d'Appel Pour la Défense (JAPD) en 2003, 9,6% des jeunes de 17-18 ans éprouvent des difficultés réelles de lecture-compréhension et, parmi eux, 4,6% ont des difficultés graves, se trouvant dans une situation qualifiable d'illettrisme. On notera que ce taux est très proche des 4% de l'enquête de l'INSEE. De plus, le taux de difficulté est plus important chez les garçons que chez les filles : 11,5% de garçons pour 7,5% de filles en difficulté. Plus particulièrement, 6,3% de garçons sont en situation d'illettrisme contre 2,8% de filles (Robin & Rocher, 2003). Par ailleurs, selon l'enquête internationale PISA (Programme for International Student Assessment) réalisée dans le cadre de l'OCDE (Opération de Coopération et de Développement Economique) en 2000 sur les élèves de 15 ans, 11% d'entre eux sont en difficulté et 4,2% connaissent de graves difficultés. Les données de ces études ne sont pas incohérentes. On peut noter que quelle que soit la référence choisie, il apparaît qu'à la fin de la scolarité obligatoire, près de 10% des élèves sont en difficulté dont environ 4% en grande difficulté. D'après le dernier rapport du Haut Conseil de l'Education (2007), les difficultés scolaires se construisent très tôt. Dès la fin de la première année d'enseignement de la lecture près de 25% des élèves sont considérés comme en risque d'échec (Chauveau, 2005). Les évaluations-bilans réalisées à la fin de l'école primaire (CM2) ont révélé que 25,8% des élèves avaient des acquis fragiles et 15% étaient en difficulté en lecture, dont 3,4% en grande difficulté scolaire, c'est-à-dire ne maîtrisant aucune des compétences attendues en fin d'école primaire (MEN, 2004). Même parmi les 60% qualifiés comme les meilleurs, on peut noter que la moitié d'entre eux (28,5%) sont seulement capables d'identifier et de comprendre les informations explicites d'un texte. On notera que ces proportions sont comparables à celles observées à l'issue de la scolarité obligatoire. Si le pourcentage d'élèves en difficultés en lecture à la fin de la l'école primaire est un peu supérieur à celui des élèves en fin de scolarité, celui des élèves en grande difficulté augmente avec l'âge. Ainsi, la grande difficulté en lecture

identifiée dès le début de la scolarité ne s'améliore pas avec le temps. Par conséquent, il semblerait que le traitement de la grande difficulté scolaire ne soit pas efficace.

4.3. Les difficultés à l'aube de l'apprentissage de la lecture

L'approche des difficultés lors de l'apprentissage de la lecture nécessite d'en analyser les pré-requis. En effet, ce sont les habiletés cognitives, sociales et linguistiques développées depuis le plus jeune âge qui permettent l'apprentissage. Selon Fayol et Morais (2004), la plus importante de ces habiletés est le langage, dont l'enfant a acquis, à des degrés divers, et avant le début de l'enseignement obligatoire de la lecture les différentes dimensions (phonologie, syntaxe, lexique, sémantique, pragmatique) qui lui permettent de comprendre et de produire des énoncés oraux. Ces connaissances seraient suffisantes pour permettre l'apprentissage de la lecture. Cependant, Fayol et Morais (2004) soulignent qu'il existe d'importantes différences interindividuelles, notamment dans le domaine du lexique. Ils soulignent la diversité des rythmes de développement et les différences culturelles. De plus, selon Fayol et Morais et les programmes de l'école primaire (2002), l'enfant doit avoir pris conscience du principe alphabétique pour identifier les mots. Ce savoir se construit progressivement, dès l'école maternelle. Cependant, l'accès au principe alphabétique n'est pas simple. La complexité de celui-ci n'est pas pleinement comprise à l'entrée à l'école élémentaire (MEN, 2002).

4.4. Les difficultés spécifiques à la lecture

Selon le rapport de l'ONL (2005), l'enfant qui apprend à lire se trouve confronté au problème d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification. Par ailleurs, il semblerait qu'il existe un lien entre les difficultés de compréhension du langage écrit et du langage oral. Pour rappel, la capacité de compréhension orale de la langue et la capacité d'identification des mots écrits sont des conditions nécessaires mais non suffisantes à la compréhension de l'écrit (Fayol & Morais, 2004). Selon ces auteurs, deux hypothèses principales rendent compte des difficultés en lecture-compréhension : des difficultés de traitement du mot écrit et des problèmes de gestion et d'intégration des informations de plus haut niveau.

4.4.1. Les difficultés de traitement des mots écrits

Les instructions officielles soulignent que les écarts importants qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent l'identification des mots délicate (MEN, 2008). Par ailleurs, de nombreux travaux (Alegria, 1991 ; Ecalte & Magnan, 2002 ; Morais, 1993) défendent l'idée de liens solides entre la capacité à identifier les mots écrits et la compréhension de textes. Cette capacité suppose l'automatisation de la procédure alphabétique (correspondance entre phonèmes et graphèmes) et la possibilité d'accéder directement (et rapidement) à la signification du mot, sur la base de ses caractéristiques orthographiques (Ecalte & Magnan, 2002). Ces deux procédures de traitement co-existent et fonctionnent en parallèle chez le lecteur expert. Cependant, certains lecteurs en difficulté ont largement recours au contexte et ne peuvent que difficilement porter leur attention sur des traitements de plus haut niveau. Ceci peut s'expliquer par l'utilisation lente et/ou peu efficace de l'une ou l'autre de ces procédures (Bonjour & Gombert, 2004). Par ailleurs, au début de l'apprentissage de la lecture, ce sont les différences individuelles en décodage qui rendent le mieux compte des différences individuelles en compréhension de texte (ONL, 1998).

4.4.2. Problèmes de gestion et d'intégration des informations de plus haut niveau

Le niveau d'élaboration de la représentation d'un texte peut être affecté par les aspects textuels (structure du texte, thème abordé, etc.) et les intentions du lecteur (lire pour se distraire, pour apprendre, etc.). Dans ce cadre, trois sources potentielles de difficultés sont envisageables (Gombert & Fayol, 1995 ; Jamet, 1997).

- La méconnaissance du thème traité par le texte. En effet, ce type de connaissance est nécessaire pour intégrer de nouvelles informations et effectuer des inférences.
- La maîtrise insuffisante des marques linguistiques (lexicales, morphologiques, connecteurs, ponctuation, anaphores, etc.). Celle-ci alourdit la charge de traitement et perturbe l'intégration des informations aux niveaux phrastique et textuel.
- Enfin, un contrôle et une régulation insuffisante de l'activité, en lien avec une utilisation peu fréquente de procédures ou de connaissances métacognitives (l'adaptation des stratégies de lecture selon les buts fixés, le contrôle de la compréhension au cours de la lecture) ne permettent pas, entre autres, de construire des représentations précises de la signification globale du texte.

Par ailleurs, selon Fayol et Morais (2004), une source importante de difficultés pour la compréhension en lecture est la connaissance du lexique. Ils soulignent que de nombreuses études ont mis en évidence le lien entre l'étendue du lexique et la compréhension de texte écrit en lecture. La connaissance du lexique influe directement sur la compréhension de texte et la pratique de la compréhension induit l'accroissement du lexique. Ainsi, lexique et compréhension s'influencent réciproquement. Un enseignement du lexique est pourtant possible et efficace. Ainsi, la compréhension présente elle aussi des difficultés spécifiques. Deux catégories de difficultés sont particulièrement abordées. La première catégorie concerne le traitement des inférences et la deuxième catégorie concerne le traitement des anaphores. Lorsque un élève fait une inférence, il a recours à des connaissances qui ne sont pas évoquées explicitement dans le texte. Il doit les retrouver en mémoire ou les élaborer par déduction. Il semblerait que les faibles compreneurs effectuent très peu d'inférences. Par ailleurs, les relations anaphoriques vont permettre au lecteur de déterminer si un objet ou une personne évoquée dans une proposition est le ou la même que dans une autre proposition ou phrase. Il semblerait que les erreurs d'interprétation des anaphores soient fréquentes, même chez les bons lecteurs.

4.5. Les difficultés rencontrées face aux spécificités de la lecture en langue française

Le système d'écriture du français est alphabétique. Les systèmes alphabétiques mettent en correspondance des unités graphiques, les graphèmes, avec les unités abstraites de la langue, les phonèmes (Fayol & Morais, 2004). Le principe alphabétique correspond à cette correspondance entre graphème et phonème et caractérise tous les systèmes alphabétiques. En revanche, chaque langue écrite alphabétiquement possède son propre code orthographique. Le système de règle du code orthographique français est plus complexe (Fayol et al., 2004), moins transparent (ONL, 2005) que beaucoup d'autres. Il présente de nombreuses irrégularités dans les correspondances graphème-phonème ou phonème-graphème. Ainsi, le rapport de l'ONL (2005) souligne que l'apprentissage de la lecture du français soulève deux problèmes. Le premier est commun à tous les systèmes alphabétiques et renvoie à la nature abstraite des phonèmes et particulièrement des consonnes (Fayol & Morais, 2004). La difficulté de l'enfant pré-lecteur est de comprendre la représentation des phonèmes par des lettres. Le second problème est dû à la caractéristique de la langue française écrite, son code orthographique. L'enfant doit apprendre les régularités permettant de résoudre les nombreuses ambiguïtés de la

lecture. Selon les auteurs, le premier problème (la découverte du principe alphabétique) doit être résolu, au moins en partie, avant que l'apprentissage du code orthographique ne soit abordé.

4.6. Les facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture

Afin d'optimiser la prise en charge des enfants en difficulté, il convient de connaître précisément chacun des nombreux facteurs contribuant aux différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture au début de la scolarité primaire, ainsi que leurs relations. Dès 1986, Fijalkow fait état de quatre positions théoriques dans la recherche des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage. La position organiciste ou médicale considère que les difficultés d'apprentissage de la lecture sont liées à des facteurs d'atteinte cérébrale, de prédisposition héréditaire ou d'immatunité. La position cognitiviste ou éducative consiste à chercher l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture du côté de la perception, de la mémoire à court terme, de l'attention sélective, du langage, des variables métalinguistiques, de l'intelligence et des images. Une troisième position, psychanalytique, pose l'existence de troubles affectifs ou de caractéristiques de personnalité. Cependant, selon Fijalkow (1986), cette position ne permet pas de conclure que les troubles affectifs sont à l'origine des difficultés. Il retient l'hypothèse inverse qui stipule que ces troubles sont plutôt le résultat des difficultés en lecture. De plus, il note que la création des RASED coïncide avec le fait de privilégier les facteurs affectifs. La position du « handicap socioculturel » présuppose des déficits d'ordre sociologique. Enfin, selon Fijalkow, une quatrième position stipule que les facteurs scolaires sont responsables des difficultés d'apprentissage. Cette position renvoie à l'école cette responsabilité. Parmi les variables scolaires susceptibles d'avoir un effet, on retrouve les méthodes de lecture, les comportements pédagogiques des enseignants en classe lors des activités de lecture et les caractéristiques professionnelles et/ou personnelles de l'enseignant. Par ailleurs, il semblerait que les attentes du maître soient déterminantes pour les résultats en lecture des élèves. Plus récemment, Gaux et al. (2007) stipulent que les difficultés de lecture des mauvais lecteurs peuvent provenir de deux axes :

(1) un retard dans l'apprentissage lié à une scolarité irrégulière, un faible investissement consécutif à des problèmes affectifs et émotionnels, un faible intérêt associé à une absence de valorisation de la lecture au sein du milieu familial, ou à des pratiques familiales peu favorables au développement du langage oral ;

(2) de déficits généraux localisés au niveau des systèmes sensoriels (acuités visuelles ou auditive) ou du système cognitif (déficience mentale).

De plus, Gaux (2007) souligne que l'enfant s'approprie les usages de l'écrit à travers différentes pratiques sociales et culturelles. Il importe de considérer le rôle des partenaires de cet apprentissage (Gaux, 2007). Elle stipule qu'il existe deux ensembles distincts mais complémentaires de travaux en psychologie cognitive de l'écrit. Le premier se centre sur les mécanismes cognitifs de la lecture et le second s'intéresse à l'influence des pratiques familiales et éducatives sur l'apprentissage de la lecture.

D'autre part, selon Bouchafa (2007), l'acquisition de la lecture met en jeu divers facteurs sociologiques et psycho-affectifs, mais aussi cognitifs. Elle précise que les facteurs environnementaux seraient à l'origine des faibles performances des enfants qui ne présentent pas de troubles cognitifs ou neurologiques. Parmi ces causes, elle repère un contexte socioculturel défavorable mais aussi un manque de valorisation de la lecture, des problèmes socio-éducatifs, aussi bien que des problèmes de motivation. Enfin, le DSM-IV (2003), précise que les troubles des apprentissages sont généralement associés à une mauvaise estime de soi et à des déficits dans les capacités adaptatives.

5. Conclusion

Les considérations précédentes conduisent aux conclusions suivantes. Pour appréhender le niveau de maîtrise de la lecture, il faut pouvoir appréhender les performances en compréhension et en identification du mot écrit. Les capacités de reconnaissance de mots s'évaluent en distinguant l'utilisation des stratégies de recodage graphème-phonème des stratégies orthographiques. La mise en place de ces mécanismes nécessite un enseignement permettant de passer du stade de pré-lecteur à celui de lecteur novice puis de lecteur expert. La finalité de la lecture est la compréhension. Pour pouvoir atteindre cette finalité, l'élève doit d'abord automatiser les procédures d'identification (Demont & Gombert, 2004 ; Gombert & Colé, 2000 ; MEN, 2008). De nombreux modèles décrivent l'évolution dans le traitement du mot. Deux types de modèles s'opposent : les modèles développementaux et les modèles interactifs. Les premiers envisagent une suite de stades dont l'ordre de succession est stricte et identique pour tous les enfants et font consensus concernant la nécessité de passer par le stade alphabétique pour accéder au traitement orthographique. Les modèles interactifs proposent, non pas une succession, mais une interaction entre les processus d'identification et laissent la place à l'hypothèse d'une coexistence des deux procédures de traitement dès le début de

l'apprentissage. Le modèle de compréhension de Giasson (1990) présente l'avantage de s'intéresser aux dimensions conatives de la lecture. Les instructions officielles (MEN, 2008 ; ONL, 2005) s'appuient sur ces modèles pour orienter les enseignants dans la pratique de l'enseignement. En guise de référence, le modèle développemental de Frith (1985) y est exposé, avec l'idée d'ordre immuable et de progression à respecter pour l'enseignement de la lecture. Celui-ci peut poser problème et entraîner précocement de nombreux élèves à se retrouver en grande difficulté. Afin d'optimiser la prise en charge des enfants en difficulté, de nombreux facteurs sont évoqués. Les aspects cognitifs sont les plus souvent cités, au détriment des aspects conatifs. L'une des raisons est très certainement qu'il est difficile d'évaluer les dimensions conatives et plus particulièrement chez les jeunes enfants. Or, de nombreux auteurs considèrent que l'estime de soi est une dimension conative directement impliquée dans les processus d'apprentissage de l'écrit (Giasson, 1990 ; Siaud-Facchin, 2005). Lorsqu'on sait qu'un redoublement en début de scolarité est prédictif de faibles chances de réussite ultérieure (Cailles, 2004), il importe d'autant plus d'évaluer le rôle de l'estime de soi à ce niveau de la scolarité. En conséquence, le chapitre suivant fera état des connaissances actuelles au sujet de l'estime de soi.

Chapitre 3 : L'estime de soi et la réussite scolaire

1. Introduction

L'hypothèse selon laquelle les difficultés scolaires affecteraient les processus conatifs est de plus en plus prégnante aujourd'hui. En effet, en psychologie, les processus conatifs sont sous-entendus comme gérant la mise en œuvre des processus cognitifs (Cosnefroy & Rocher, 2005). Selon Florin et Vrignaud (2007), la conation fait référence à l'expérience et au vécu personnel et signifie s'efforcer, se préparer à entreprendre quelque chose. De plus, c'est un terme qui rassemble plusieurs domaines (motivation, estime de soi, émotions, personnalité, etc.). La dimension la plus représentative du conatif est la motivation. La seconde variable rangée classiquement dans le conatif est l'estime de soi. Par ailleurs, nous avons pu constater dans les chapitres précédents que l'estime de soi est une dimension particulièrement touchée par la grande difficulté scolaire et le jugement de l'enseignant. De plus, les apprentissages scolaires ne relèvent pas seulement de la mise en œuvre de processus cognitifs. Les perceptions que l'élève a de lui-même (concept de soi/estime de soi) jouent également un grand rôle dans la mesure où elles créent une dynamique motivationnelle qui affecte directement le degré d'implication de l'apprenant dans les tâches scolaires (Florin & Vrignaud, 2007). De façon générale, les travaux de recherche récents attestent que l'estime de soi est une dimension conative directement impliquée dans les apprentissages scolaires et notamment ceux de l'écrit : la lecture et l'écriture (Siaud-Facchin, 2005). Cependant, peu d'études concernant la grande difficulté scolaire et particulièrement en lecture en tout début d'apprentissage ont pris en compte l'estime de soi. Ainsi, afin de mieux comprendre les mécanismes psychologiques contribuant à expliquer les difficultés scolaires et notamment les difficultés lors de l'apprentissage de la lecture, nous nous sommes intéressés à l'estime de soi. Nous tenterons dans ce chapitre d'apporter des précisions théoriques concernant cette notion. Cependant, nous n'avons pas la prétention d'être exhaustif tant le nombre de recherches sur l'estime de soi est élevé. Il sera question de traiter prioritairement les aspects directement liés à notre objectif de recherche. Ainsi, dans un premier temps, il est question de la définition de l'estime de soi. Les différentes approches structurales nous permettront de dégager des caractéristiques de cette définition. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons au développement de l'estime de soi. D'une part, nous examinerons brièvement les différents

facteurs intervenants dans la construction de l'estime de soi sachant que nos objectifs de recherche nous ont conduit à nous intéresser plus particulièrement aux compétences et aux interactions sociales dans le cadre scolaire. D'autre part, nous analyserons les principales théories développementales. Enfin, ces différents aspects nous permettront d'appréhender la complexité de la relation entre l'estime de soi et l'échec scolaire.

2. Définition, structure et principales caractéristiques de l'estime de soi

2.1. Différents concepts associés au soi

Lorsque l'on s'intéresse à l'estime de soi, la première difficulté est de définir clairement ce concept. D'une part, de nombreux articles traitent de l'estime de soi ou de ses multiples facettes (concept de soi, image de soi, confiance en soi, représentation de soi) de manière interchangeable. Dans la littérature scientifique, la liste des termes associés au soi est longue. On parle de prise de conscience de soi (self-awareness), de conscience de soi (self-consciousness), de contrôle de soi (self-control), de révélation de soi (self-disclosure), d'image de soi (self-image), de schéma de soi (self-schema), de valeur de soi (self-worth), de perception de soi (self-perception), de concept de soi (self-concept), et d'estime de soi (self-esteem). Outre cette abondance de termes, la confusion est entretenue aussi bien par l'utilisation de manière interchangeable de construits pourtant différents (estime de soi et concept de soi) que par l'utilisation de construits à appellation identique mais faisant appel à des réalités différentes. De plus, ces expressions entrent dans le langage courant sans distinction aucune. En effet, on peut considérer que le concept « d'estime de soi » est tombé dans le domaine public, tant il est utilisé. Il surgit souvent dans les conversations pour expliquer un comportement ou un état mental particulier. Ce regain d'intérêt peut probablement s'expliquer par le lien qui semble exister entre une basse estime de soi et les symptômes dépressifs, le suicide, la délinquance, les problèmes d'apprentissage scolaire, etc. (Harter, 1998). Plus particulièrement, les expressions estime de soi et concept de soi sont fréquemment utilisées dans des acceptions proches, et souvent l'une pour l'autre. On peut alors se demander si elles renvoient à des aspects différents ou non de la connaissance dont les individus disposent sur eux-mêmes. Nous allons alors tenter d'éclaircir ces deux concepts associés au soi en développant leurs caractéristiques. En effet, pour de nombreux auteurs, concept de soi et estime de soi sont deux concepts distincts qu'il convient d'étudier séparément.

2.2. Problème de définition : Estime ou concept de soi

2.2.1. Le concept de soi

Selon Famose, Guerin et Sarrazin (2005), de nombreux auteurs considèrent le soi comme une structure cognitive permettant aux individus de penser consciemment sur eux-mêmes. Sa fonction est d'organiser les informations que le système humain a à traiter. L'information pertinente pour le soi est collectée et organisée de manière à former une description de soi dénommée concept de soi. Ainsi, le concept de soi est perçu comme la somme des qualités, habiletés, attitudes et valeurs utilisée par une personne pour se décrire (Jacobs, Bleekers, & Constantino, 2003). De nombreux auteurs assimilent le concept de soi à la représentation de soi, c'est-à-dire à l'ensemble des caractéristiques qu'une personne s'attribue. En effet, selon Kihlstrom et Cantor (1984, p. 2) « le concept de soi est une représentation mentale d'un individu à propos de lui-même qui n'est en principe, du point de vue de son organisation, ni différente des autres représentations mentales que ce même individu a concernant les idées, objets ou événements, ni de leur attributs et implications ». De plus, pour Verrier (2004, p. 16), le concept de soi se définit comme « une représentation mentale d'un individu à propos de lui-même, qui englobe toutes les connaissances descriptives sur soi appelé également représentation de soi ou image de soi qui se développent dans le temps et sont organisées en mémoire ». Ainsi, les notions de représentation de soi et de concept de soi peuvent être entendues comme équivalentes en tant que connaissances descriptives relatives à soi organisées en mémoire à long terme (Verrier, 2004). Il s'agit de l'idée que l'individu forme de lui-même, après intériorisation des informations ou des jugements issus de l'environnement proche ou lointain. Ce sont en fait les « principes organisateurs du soi » ou « schéma de soi » proposés par Markus (1992, p. 78), « les schémas de soi sont des généralisations de connaissances sur soi issues de l'expérience passée, qui organisent et guident le traitement de l'information relative à soi qu'apportent les expériences sociales ». Ces principes constituent une structure cognitive, qui permet à l'individu de traiter les données ou les informations relatives en matière de représentations relatives au soi. Les éléments du concept de soi sont, en fait, ce que l'on considère comme des représentations individualisées. Les représentations de soi forment le principe organisateur de la vie quotidienne (Dorai, 2005). En parallèle, toute personne va développer une estime de soi.

2.2.2. *L'estime de soi*

L'estime de soi est définie par de nombreux auteurs (Beauregard, Bouffard, & Duclos, 2000 ; Coopersmith, 1984 ; De Léonardis & Prêteur, 2007 ; Harter, 1982 ; Rosenberg, 1965 ; Toczek & Martinot, 2004). Selon Coopersmith (1967, p. 4-5), l'estime de soi est « l'évaluation que l'individu fait et qu'il entretient habituellement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et indique le degré selon lequel il se croit lui-même capable, important, en pleine réussite et digne. En bref, l'estime de soi est un jugement personnel de mérite qui s'exprime dans les attitudes que l'individu véhicule vers les autres par des communications verbales et par d'autres comportements expressifs ». Harter (1982) définit l'estime de soi comme l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur. Pour Beauregard et al. (2000), elle fait référence à « la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît. Elle se manifeste par un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde et aux difficultés de la vie. L'estime de soi est une représentation affective qu'on se fait de soi-même. C'est un jugement positif à son propre égard en ce qui a trait à ses qualités et à ses habiletés. C'est aussi la capacité de conserver dans sa mémoire ses représentations positives, de manière à les utiliser pour relever des défis et surmonter des difficultés (p. 17-18) ». Les auteurs précisent qu'il faut entendre par cette définition que ce n'est pas la valeur même qui est à remettre en cause mais bien la conscience de cette valeur. Enfin, selon Toczek & Martinot (2004, p. 26), l'estime de soi est la « valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent ». Ainsi, nous pouvons souligner que ce qui est commun à la plupart de ces définitions est la composante évaluative et la composante affective de l'estime de soi. L'estime de soi est donc en rapport avec les émotions ou les sentiments que les individus éprouvent à la suite des évaluations d'eux-mêmes. Autrement dit, l'estime de soi fait référence au jugement qualitatif et au sentiment attaché à la description qu'on attribue au soi. C'est pourquoi, à l'instar de Bleeker, et Constantino (2003), nous considérons que l'estime de soi est l'aspect évaluatif du concept de soi impliquant un jugement de sa propre valeur.

Ainsi, il semble qu'il existe un accord entre les chercheurs sur les différences qui existent entre concept de soi et estime de soi. En effet, si le concept de soi est surtout descriptif, l'estime de soi est principalement évaluative. Cependant, ces notions sont à la fois claires et confuses. La question de la distinction conceptuelle entre l'estime de soi et le concept de soi fait toujours débat. Bien que l'on puisse établir des différences conceptuelles claires entre estime de soi et concept de soi, en l'absence d'études empiriques

opérationnalisant cette distinction, la plupart des auteurs utilisent ces termes de manière interchangeable. Selon Shavelson, Hubner et Stanton (1976), la confusion entre ces deux termes résulte d'un manque de clarification conceptuelle et empirique. En effet, à notre connaissance, il n'existe pas aujourd'hui d'étude empirique qui mette en évidence une distinction significative entre concept de soi et estime de soi. Comme nous le verrons par la suite, les méthodes de mesure et d'analyse de l'estime de soi ou du concept de soi sont fondées sur une auto-évaluation de la part du sujet, même lorsqu'il se décrit. Ainsi, à l'instar de Brinthaup et Erwin (1992), nous considérons que cette distinction d'un soi qui serait appréhendé par de simples descriptions plutôt que par une approche évaluative est, dans les faits, difficile à mettre en œuvre. Par conséquent, dans la mesure où aucune clarification empirique n'a pu être établie entre « estime de soi » et « concept de soi », nous considérons que l'interchangeabilité des deux notions peut être maintenue et le lecteur comprendra donc que les différentes expressions du soi (concept de soi, représentation de soi, perception de soi, image de soi...) se réfèrent à l'estime de soi dans cette étude. Par ailleurs, les différents modèles conceptuels permettant de rendre compte de la structure du soi sont à l'origine des travaux empiriques et des définitions de l'estime de soi. Ainsi, afin de compléter cette dernière, il semble nécessaire de comprendre comment se structure le soi. C'est pourquoi nous allons maintenant présenter, d'une part l'évolution des approches structurales, et d'autre part les caractéristiques de l'estime de soi qui découlent de certains modèles structuraux.

2.3. L'évolution des approches structurales.

Le développement des recherches portant sur la structure de l'estime de soi est lié aux avancées méthodologiques et aux outils d'évaluation qui en découlent. Ainsi, si l'on s'intéresse aux différentes théories portant sur la structure du soi et aux différents modèles qui permettent d'en rendre compte, on peut repérer trois approches qui se succèdent.

La première approche est unidimensionnelle. Le postulat repose sur l'existence d'un seul facteur général pouvant rendre compte de l'estime de soi (Coopersmith, 1967 ; Rosenberg, 1965). En 1967, Coopersmith cherche à savoir si l'estime de soi varie selon les domaines d'expérience. Pour cela, il propose à 56 enfants âgés de 10 à 12 ans un questionnaire de 50 items permettant de distinguer quatre domaines : le scolaire, la famille, les pairs et les références générales au soi. Il ne trouve pas que les enfants s'évaluent différemment selon les domaines et conclut que les enfants n'ont pas la faculté de distinguer des domaines mais qu'ils expriment plutôt un jugement global envers eux-mêmes. Ainsi, les

premiers modèles théoriques de l'estime de soi (pour une revue, voir Marsh & Hattie, 1996) sont créés par analogie au modèle de l'intelligence de Spearman pour lequel le facteur G (facteur général) est censé représenter l'intelligence générale. Selon cette approche, un facteur général domine les dimensions de l'estime de soi et ne permet pas de différencier d'autres facteurs. Pendant de nombreuses années, c'est à cette estime de soi globale que les chercheurs se sont intéressés, et ce, au détriment des évaluations de soi dans différents domaines. Cependant, d'autres chercheurs ont démontré la nature multidimensionnelle de l'évaluation du soi sur la base d'analyses factorielles, et les modèles postulant une perspective globale unidimensionnelle du soi ont été contestés, à la faveur de modèles multidimensionnels du soi (Famose & Guérin, 2002). Cette deuxième approche repose sur l'idée que le sujet s'évalue différemment selon les domaines considérés. Selon Harter (1982), il y a autant d'estimes de soi que de domaines de références pris en compte par l'enfant. Aujourd'hui, l'idée selon laquelle le concept de soi est unidimensionnel est complètement abandonnée au profit des théories multidimensionnelles qui considèrent l'existence de sois multiples. A ce sujet, Famose et Guérin (2002) rapportent que l'on peut différencier deux types de modèles multidimensionnels : les Modèle Multidimensionnel Indépendant (MMI ; cf. figure 2) et les Modèle Multidimensionnel Corrélé (MMC ; cf. figure 3). Ce qui les différencie est le degré de corrélation entre les diverses dimensions. Alors que les MMI requièrent que tous les facteurs ne soient pas corrélés, les MMC requièrent qu'ils le soient. De plus, selon ces modèles, il n'existerait pas d'estime de soi général.

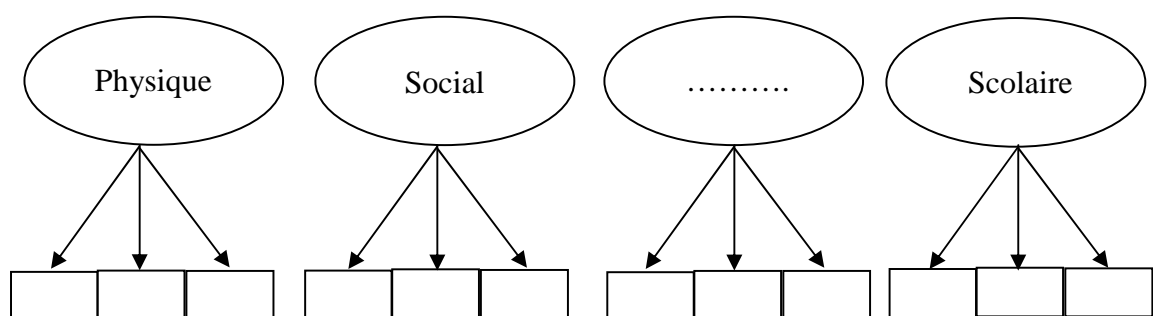


Figure 2 : Modèle Multidimensionnel Indépendant (Famose & Guérin, 2002)

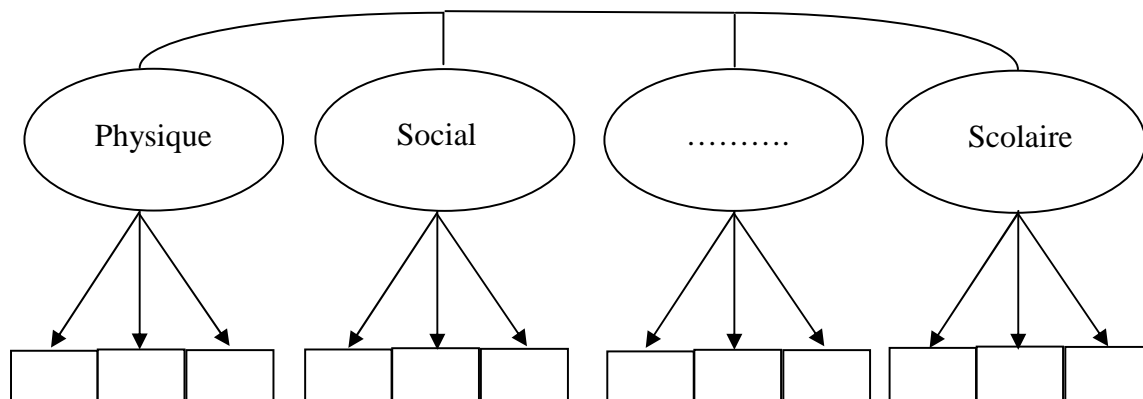


Figure 3 : Modèle Multidimensionnel Corrélé (Famose & Guérin, 2002)

Cependant, Harter (1982) propose un modèle multidimensionnel de l'estime de soi (cf. figure 4) qui reconnaît aussi bien l'existence de domaines spécifiques dans l'évaluation de soi qu'une estime de soi générale. Le questionnaire qu'elle a mis au point, le Self Perception Profile (SPP) permet à la fois d'évaluer l'estime de soi générale des enfants et la perception qu'ils ont de leurs compétences dans les domaines social, scolaire, de l'apparence physique, des compétences physiques et de la moralité des conduites. Grâce à ce questionnaire, Harter (1982) a montré que les évaluations que les personnes faisaient de leurs compétences dans ces différents domaines étaient très peu liées entre elles mais, en revanche, qu'elles exerçaient une influence sur le niveau d'estime de soi générale.

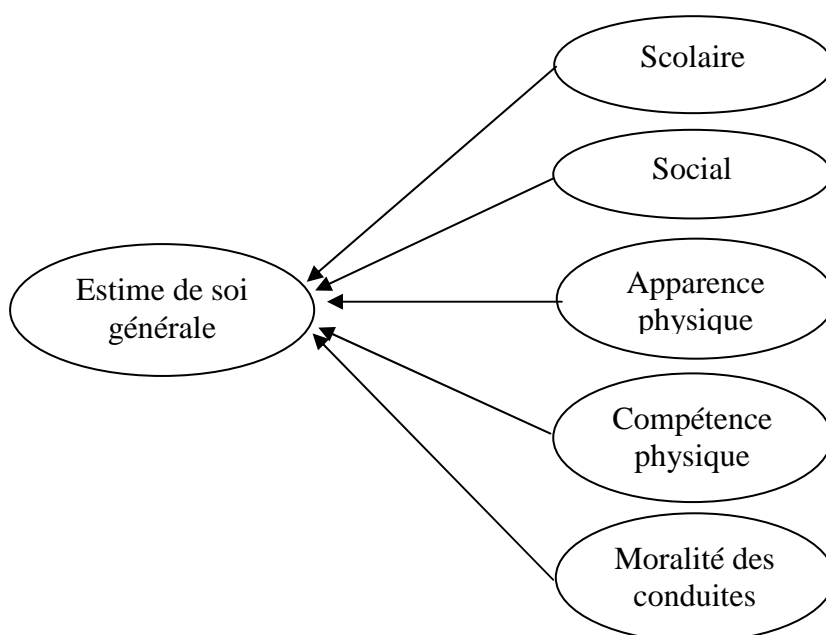


Figure 4 : Modèle Multidimensionnel de Harter (1982)

La prise en compte du domaine général et des domaines spécifiques de l'évaluation de soi a mené de nombreux auteurs à considérer que le concept de soi est organisé de manière hiérarchique. On a donc vu apparaître une troisième approche dite multidimensionnelle hiérarchique qui permet de rendre compte des relations entre les différentes dimensions de l'estime de soi dont l'estime de soi générale. Cette approche aide les chercheurs à comprendre les mécanismes de changement et offre de nouvelles perspectives au niveau des mesures de l'estime de soi. Shavelson, Hubner, et Stanton (1976) ont proposé un modèle multidimensionnel hiérarchique (cf. figure 5).

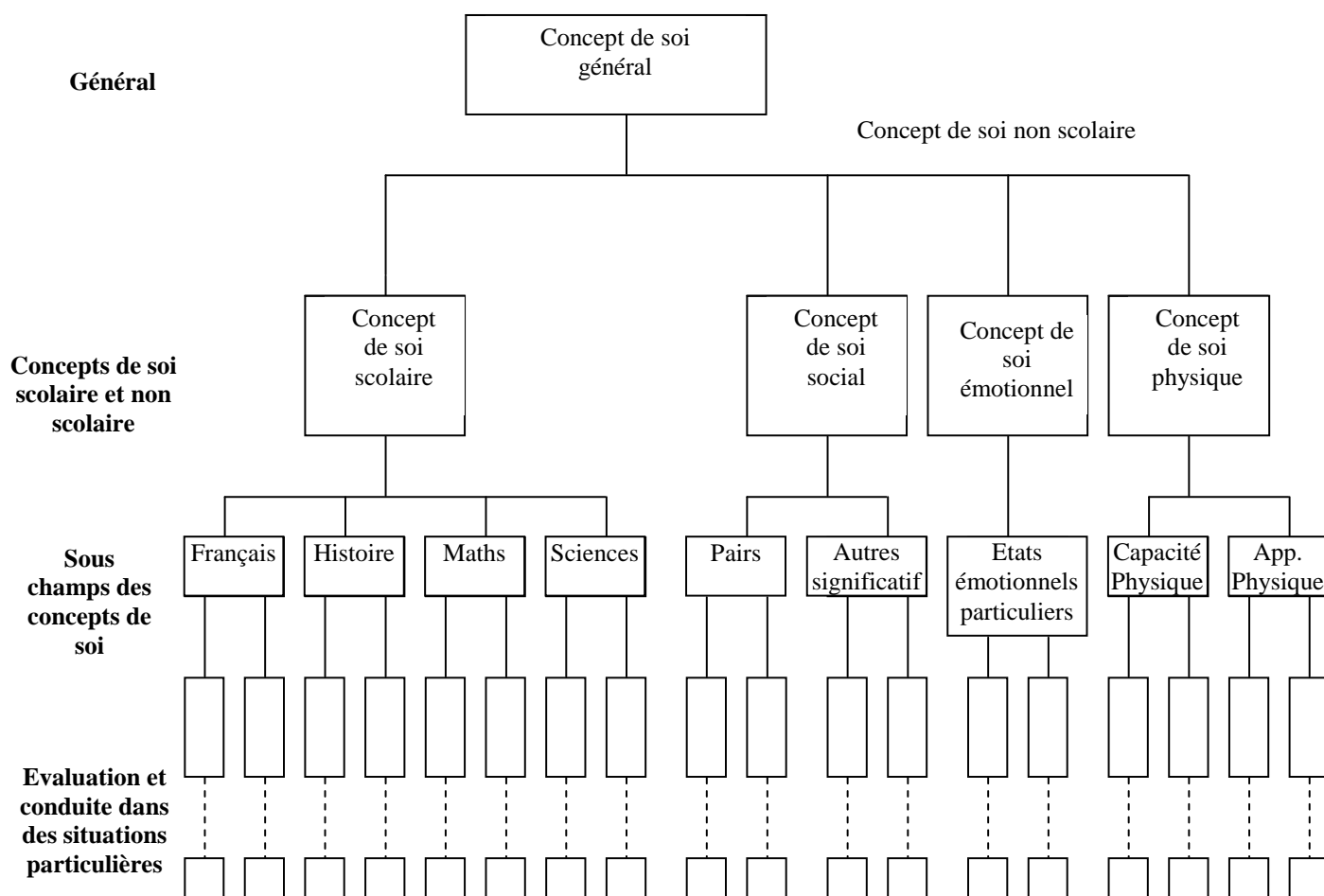


Figure 5 : Modèle multidimensionnel hiérarchique d'après Shavelson et al. (1976, p. 413)

Selon ce modèle, l'estime de soi générale est placée au-dessus et les domaines spécifiques du soi au-dessous (Hattie & Marsh, 1996). Ainsi, le concept de soi général se différencie en deux concepts de soi, un scolaire et un non scolaire, qui sont eux-mêmes divisés en catégories sous-ordonnées. Le concept de soi non scolaire comprend le concept de soi physique, le concept de soi émotionnel et le concept de soi social. Le concept de soi

scolaire comprend quatre sous-domaines : lettres, histoire, mathématiques et science. Le concept de soi social comprend deux sous-domaines : pairs et autrui significatifs. Le concept de soi émotionnel comprend un sous-domaine : état émotionnel particulier. Le concept de soi physique comprend deux sous-dimensions : habileté physique et apparence physique. Enfin, chacun de ces sous-domaines se subdivise en des concepts de soi séparés et spécifiques. Par ailleurs, ce modèle permet de rendre compte des relations entre les perceptions d'un sous-domaine et les perceptions générales de soi. Une performance perçue comme positive à une tâche augmente le niveau d'auto-évaluation des domaines et des sous-domaines qui y sont associés. Ce renforcement va également influencer positivement le niveau d'estime de soi générale. Ainsi les perceptions des compétences en mathématiques auraient un impact sur les perceptions des compétences scolaires qui, à leur tour, auraient un impact sur le concept de soi en général.

Enfin, L'Ecuyer (1978, 1990, 1997) a également proposé un modèle multidimensionnel hiérarchique du concept de soi (cf. tableau 1). Il considère qu'en tant que système, le concept de soi serait composé d'un ensemble très varié de perceptions qu'une personne éprouve à son sujet. Ces perceptions seraient organisées en cinq structures qui sont elles-mêmes divisées en plusieurs sous-catégories. Ces cinq structures sont le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi-non-soi. Le soi matériel est composé du soi somatique et du soi possessif, le soi personnel de l'image de soi et de l'identité de soi, le soi adaptatif de l'estime de soi et des activités, et le soi social des attitudes sociales et de la sexualité. Le soi-non-soi renvoie aux références aux autres et aux opinions des autres. Par ailleurs, il convient de préciser que selon L'Ecuyer (1997), le concept de soi est formé de connaissances descriptives sur soi mais aussi de connaissances auto-évaluatives de soi. Ainsi, le concept de soi défini par cet auteur est constitué d'un versant évaluatif et d'un versant descriptif. Cet aspect évaluatif reflète l'estime de soi.

Structures	Sous-structures	Catégories
Soi matériel	Soi somatique	Traits et apparence physiques
		Condition physique et santé
	Soi possessif	Possession d'objets
		Possession de personnes
Soi personnel	Image de soi	Aspirations
		Énumération d'activités
		Sentiments et émotions
		Goûts et intérêts
		Capacités et aptitudes
		Qualités et défauts
	Identité de soi	Dénominations simples
		Rôle et statut
		Consistance
		Idéologie
		Identité abstraite
Soi adaptatif	Valeur de soi	Compétence
		Valeur personnelle
	Activités du soi	Stratégie d'adaptation
		Autonomie
		Ambivalence
		Dépendance
		Actualisation
		Style de vie
Soi social	Préoccupations et attitudes sociales	Réceptivité
		Domination
		Altruisme
	Référence à la sexualité	Référence simple
		Attrait et expérience sexuels
Soi-non-soi	Référence à l'Autre	
	Opinion des Autres sur soi	

Tableau 1 : Modèle multidimensionnel hiérarchique de L'Ecuyer (1978, 1990, 1997)

Il est aujourd'hui admis que l'estime de soi est multidimensionnelle. Cependant, nous pouvons constater qu'il n'existe pas de consensus concernant les différentes dimensions. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'estime de soi renvoie à une multitude de perceptions, relatives à différents domaines de l'expérience quotidienne, où l'individu est confronté à ses propres capacités, ses propres compétences (Harter, 1998). C'est pourquoi il peut exister autant d'estimes de soi que de domaines de référence pris en compte par l'individu.

2.4. Les caractéristiques de l'estime de soi

A partir du modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976, cf. figure 5), Shavelson et Bolus (1982) ont identifié sept caractéristiques essentielles dans leur définition du concept de soi.

1- Il est organisé ou structuré. Chaque individu organise ses différentes expériences selon des catégories : famille, amis, école, travail...

2- Il est multidimensionnel. Les visions que l'individu a de lui-même sont organisées ou structurées en différentes catégories, afin de faciliter le traitement de ces informations. L'individu différencie le soi « scolaire » du soi « social ». Ces différentes catégories sont toutefois en rapport les unes avec les autres. Les différentes dimensions reflètent le système catégoriel adopté par un individu et/ou partagé par un groupe.

3- Il est hiérarchique. Le concept de soi se hiérarchise depuis les perceptions de nos conduites vers des inférences à propos de soi dans des sous-champs (par exemple, pour le concept de soi social : les pairs ou autres significatifs), et des inférences à propos de soi dans différents domaines : scolaire, social, valeur propre... Les perceptions relatives à un comportement spécifique se situent à la base de la hiérarchie, les inférences sur soi dans un domaine plus large au milieu de la hiérarchie, et l'on trouve au sommet de la hiérarchie le concept de soi général.

4- Il est plus ou moins stable en fonction de son niveau dans la hiérarchie. Le concept de soi général (au sommet de la hiérarchie) est stable. Néanmoins lorsque l'on descend dans la hiérarchie, le concept de soi devient progressivement spécifique à la situation et est par conséquent moins stable. A la base de cette hiérarchie, les sous-champs des concepts de soi sont très variables en fonction des situations particulières et le concept de soi général peut néanmoins être affecté. Le succès ou l'échec dans une tâche de lecture peut modifier le concept de soi scolaire sans pour autant altérer le concept de soi général, tandis qu'il pourrait

être affecté si plusieurs échecs dans des tâches différentes modifiaient plusieurs dimensions du soi comme le soi scolaire et le soi social.

5- Il est développemental. Le concept de soi devient progressivement multidimensionnel avec l'âge. Lorsque l'individu se développe, de l'enfance à l'âge adulte, le concept de soi se différencie progressivement en de multiples composantes.

6- Il présente un caractère descriptif et évaluatif. Les individus peuvent dans une même situation se décrire (« je suis un basketteur ») et s'évaluer eux-mêmes (« je suis un excellent joueur de basket »). Ainsi, le concept de soi présente une caractéristique évaluative qui renvoie à l'estime de soi.

7- Il est différencié. En allant du sommet vers le bas de la hiérarchie, la structure devient progressivement différenciée. Le concept de soi général se diversifie d'abord en deux branches : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire. La branche scolaire comprend quatre facettes : le concept de soi en français, mathématiques, histoire et sciences. Chacun de ces sous-domaines se ramifie en des concepts de soi séparés et plus spécifiques. La branche non-scolaire comprend trois sous-domaines : les concepts de soi social, émotionnel et physique. Par ailleurs, la réussite scolaire doit être plus fortement corrélée avec le concept de soi scolaire général qu'avec le concept de soi social ou le concept de soi physique, et le concept de soi dans certaines matières scolaires spécifiques (par exemple : français, maths) doit être plus fortement corrélé avec la réussite dans ces matières plutôt que dans d'autres.

Par ailleurs, à partir de son propre modèle, L'Ecuyer (1997) a lui aussi proposé des caractéristiques permettant de comprendre la structure interne du concept de soi. Il relève également que le concept de soi est multidimensionnel, différencié, hiérarchique, structuré, et développemental. Cependant, il rend compte de six caractéristiques supplémentaires :

1- Il présente un aspect expérientiel : le concept de soi est constitué de perceptions vécues et individualisées.

2- Il présente un aspect social : les perceptions de soi sont influencées par la façon dont les autres perçoivent cette personne.

3- Un aspect cognitif : les perceptions de soi sont continuellement analysées les unes par rapport aux autres.

4- Des degrés d'importance : les différentes perceptions de soi n'ont pas toutes la même importance à un moment donné. Le degré d'importance de chacune de ces dimensions du concept de soi peut varier d'un âge à un autre.

5- Un processus dynamique : le concept de soi constitue un système à la fois stable et changeant.

6- Un système actif et adaptatif : c'est un système qui se défend, qui se corrige et s'améliore pour mieux s'adapter.

Ainsi, ces différentes caractéristiques apportent des éléments complémentaires pour définir l'estime de soi. Cependant, si les auteurs s'accordent aujourd'hui sur la multidimensionnalité de l'estime de soi, nous avons pu constater que la structure se modifiait avec l'âge. On peut alors se demander de quelle manière se développe l'estime de soi.

3. Développement de l'estime de soi

Dans les pages qui suivent, nous nous intéresserons plus spécialement au développement de l'estime de soi. Afin de comprendre comment se développe la structure de l'estime de soi avec l'âge, il semble nécessaire d'identifier les principaux facteurs intervenant dans sa construction. En effet, les modèles du développement de l'estime de soi se basent sur les théories des déterminants de l'estime de soi.

3.1. Les principaux facteurs influençant l'estime de soi

3.1.1. La perception des compétences propres

Selon James (1890), l'estime de soi est déterminée par le rapport entre les résultats que nous obtenons et ceux que nous pensons pouvoir obtenir. Il est l'auteur de la célèbre formule :

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}}$$

Il fait l'hypothèse que l'estime de soi ne dépend non seulement de la perception que les individus ont de leurs réussites et de leurs échecs mais également de leurs prétentions, c'est-à-dire de leurs objectifs de réussite. Selon James (1890), un individu n'aurait une forte estime de lui-même que lorsqu'il atteint ou même dépasse ses prétentions. Au contraire, s'il n'atteint pas ses objectifs et que ses ambitions dépassent ses réussites effectives alors il aura une faible estime de lui-même. Ainsi, on peut supposer qu'un élève à haute estime de soi se percevrait comme compétent parce qu'il aurait atteint ses objectifs alors qu'un élève à faible estime de soi se percevrait comme non compétent car il n'aurait pas atteint ses objectifs. L'estime de soi dépendrait donc indirectement des objectifs à atteindre. En 1986, Harter a cherché à valider empiriquement ce modèle. Elle précise que chez un même individu, d'un

domaine à un autre, les ambitions peuvent être plus ou moins fortes. En effet, celles-ci dépendraient de l'importance que l'individu accorde à la réussite dans ce domaine. Ainsi, selon elle, l'impact des réussites et des échecs dans un domaine dépend de l'importance que l'individu accorde à ce domaine. Si l'individu échoue dans un domaine qui n'est pas d'une grande importance pour lui, pour lequel il n'a pas beaucoup d'ambition, son estime de soi n'en pâtira pas. En 1982, Harter a mis au point deux questionnaires d'estime de soi : l'un destiné aux enfants âgés de 8 à 12 ans et l'autre destiné aux adolescents. Ces questionnaires permettent à la fois d'évaluer l'estime de soi générale des enfants et la perception qu'ils ont de leurs compétences dans différents domaines (social, scolaire, de l'apparence physique, des compétences physiques et de la moralité des conduites). Ce questionnaire s'appelle le Self Perception Profile (SPP) ou « profil de perception de soi » et sera présenté de manière plus détaillée par la suite. Grâce à ce questionnaire, Harter (1986) a montré que l'estime de soi était directement influencée par la manière dont les enfants et les adolescents perçoivent leurs compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme importante ou non. Ainsi, les individus qui ont une estime de soi élevée se décrivent comme étant tout à fait compétents dans les domaines qu'ils considèrent importants et accordent moins d'importance aux domaines où ils se sentent moins compétents. En revanche, ceux qui ont une faible estime de soi se perçoivent comme étant peu compétents dans des domaines où ils jugent la réussite importante et compétents dans les domaines peu importants à leur yeux. Cependant, pour Harter (1998), ces résultats ne seraient pas généralisables aux enfants de moins de 8 ans. Les compétences en tant que telles n'auraient pas d'influence sur leur estime de soi parce qu'ils seraient « cognitivement incapables de comparer simultanément deux concepts tels que l'importance d'un domaine et l'évaluation de soi » (Harter, 1998, p. 62). Par ailleurs, Markus et Nurius (1986) se sont intéressés à la discordance entre le soi réel (perception des compétences réelles) et le soi idéal (idéaux de soi qu'une personne voudrait atteindre). Ils ont mis en évidence que plus l'écart entre le soi idéal et le soi réel est grand, plus l'estime de soi est faible. Cependant, Cooley (1902) avance une hypothèse différente de James selon laquelle l'estime de soi serait une construction sociale. Depuis, de nombreux auteurs soulignent l'importance des interactions sociales dans la construction de l'estime de soi.

3.1.2. *Les interactions sociales*

Cooley (1902) est le premier auteur à avoir avancé l'hypothèse que l'estime de soi serait une construction sociale. Il stipule que tout au long de l'enfance et de l'adolescence, l'estime de soi se construirait en partie par l'intériorisation des jugements des « autres significatifs » (*significant others*) qui sont des personnes saillantes dans l'environnement de l'enfant comme les parents, les enseignants, les camarades de classe ou les amis proches. Il introduit ainsi la notion de « soi-miroir » (*looking-glass self*). Pour lui, l'autre significatif est un miroir social que l'individu regarde et dans lequel il détecte les opinions sur lui-même. L'auteur postule que nous sommes ce que les autres pensent de notre apparence, de notre caractère, de nos capacités, de nos faits et gestes. Dans la perspective de Cooley, la prise de conscience du jugement que les autres portent sur nous-mêmes, nous permet de l'incorporer dans notre perception de nous-mêmes. Cela signifierait que l'estime de soi d'un individu serait forte lorsque les autres ont une bonne opinion de lui. À l'inverse, l'estime de soi d'un individu serait faible lorsque les autres ont une mauvaise opinion de lui. En 1934, Mead précise que l'estime de soi serait façonnée par les interactions sociales linguistiques avec les autres. Il met donc l'accent sur l'utilisation du langage dans la construction de l'estime de soi et étend les travaux de Cooley (1902). Il postule que l'estime de soi d'une personne est influencée par l'opinion que peut avoir à son égard son groupe social d'appartenance (famille, amis, environnement professionnel, etc.). Par ailleurs, Rosenberg (1979) stipule que l'estime de soi d'un individu dépendrait également de la perception de l'individu des compétences d'autrui. Selon lui, chaque membre d'un groupe a la fonction de fournir un cadre de référence ou une norme de comparaison, pouvant être utilisé par un autre membre du groupe pour s'auto-évaluer. Il fait référence à la comparaison sociale. Ainsi, la comparaison sociale semble également intervenir dans la construction de l'estime de soi (Brinthaupt & Erwin, 1992). Bandura (2003) a appliqué la théorie de la comparaison sociale aux représentations que l'individu se fait de lui-même. Il stipule ainsi que pour construire le soi, il faut s'auto-évaluer mais aussi utiliser les interactions avec autrui. Enfin, selon Beauregard et al. (2000), les interactions avec les pairs détermineraient plus particulièrement l'estime de soi sociale. Celles-ci sont nécessaires à l'enfant pour qu'il en vienne à s'évaluer positivement dans un groupe. Ses camarades lui servent à la fois de miroir et de modèle. Il acquiert plusieurs comportements nouveaux grâce à l'observation et à l'imitation des autres. Les amis sont pour l'enfant des objets de comparaison. Il compare ce qu'il réussit avec ce que les autres réussissent et en vient à évaluer ses capacités, ses forces et ses limites. Il reconnaît alors ses

propres capacités, il se les représente et c'est cette reconnaissance, cette représentation qui nourrit son estime de lui-même. A cet égard, l'école s'avère être un lieu privilégié. En effet, par la fréquentation scolaire, l'enfant se libère peu à peu de la dépendance affective à l'égard de ses parents et apprend à tisser de nouvelles relations avec ses camarades et son enseignant. Avec eux, il explore de nouvelles règles. Enfin selon Harter (1998), au cours du développement, l'importance accordée aux opinions des parents diminuerait et celle accordée aux opinions des pairs augmenterait. Ainsi, de nombreux auteurs (Beauregard et al., 2000 ; Cooley, 1902 ; Harter, 1998 ; Mead, 1934 ; Rosenberg, 1979) ont souligné l'importance des évaluations effectuées par les autres significatifs sur la construction du concept de soi. L'estime de soi est considérée comme étant principalement une construction sociale menée à travers des échanges linguistiques avec d'autres. Ces premiers échanges se déroulent dans le cadre familial mais très rapidement l'enfant fait son entrée à l'école et passe la plus grande partie de son temps dans le cadre scolaire. Ainsi, il semble intéressant de comprendre quel est le rôle des interactions sociales sur l'estime de soi dans un premier temps dans le cadre familiale puis dans un second temps dans l'environnement scolaire.

3.1.3. L'environnement familial

Winnicott (1958) cité par Harter (1998) a particulièrement insisté sur le rôle des interactions mère-enfant dans le développement du soi. Une mère « suffisamment bonne », c'est-à-dire qui répond rapidement et de manière appropriée aux besoins de l'enfant, favoriserait le développement d'une bonne estime de soi. Cette définition de ce que Winnicott appelle une mère « suffisamment bonne » n'est pas sans rappeler la définition qu'Ainsworth donne de la sensibilité maternelle, le principal facteur permettant d'expliquer la qualité de l'attachement à la mère. Pour Bowlby (1978), l'attachement résulte d'un dispositif inné de régulation des affects qui permet à l'enfant de maintenir la proximité physique avec l'adulte, d'être réconforté en cas de besoin et d'explorer son environnement en toute sécurité. Il postule que les enfants construisent des Modèles Internes Opérants (MIO) au fil des interactions avec leur mère. Ces MIO sont des représentations mentales de soi, de la figure d'attachement et de la relation entre soi et cette figure. Ils permettent aux enfants de prédire le comportement de leur figure d'attachement et d'en planifier les réponses (Bretherton, 1992). Pour Bowlby (1978), les MIO commencent à se développer vers la fin de la première année avec l'acquisition de la permanence de l'objet et les rudiments du langage. Ils s'acquièrent au cours des interactions interpersonnelles et, dès les premiers mois, des différences interindividuelles

s'organisent. Or, les MIO sont composés non seulement d'une représentation de la figure d'attachement mais également d'une représentation de soi. Ces modèles de soi et de la figure d'attachement seraient complémentaires. Par conséquent, les enfants qui vivent avec des parents sensibles à leurs besoins de proximité et de réconfort construisent un modèle de soi positif. Ils se représentent comme étant quelqu'un de compétent et apprécié par les autres. En revanche, les enfants dont les parents sont peu sensibles voire rejetants construisent un modèle de soi négatif. Ils se représentent comme étant incompetents et peu dignes d'intérêt. De nombreuses études (Cassidy, 1988) ont montré que l'estime de soi était liée à la qualité de l'attachement à la mère.

3.1.4. L'environnement scolaire

L'environnement scolaire aurait lui aussi un impact sur l'estime de soi des enfants. Selon Maintier et Alaphilippe (2007), l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi de l'enfant. De plus, selon Jacobs et al. (2003) les expériences scolaires seraient déterminantes pour le développement de l'estime de soi. La qualité de la communication de l'enfant avec de nouvelles figures adultes (enseignants), l'environnement social (pairs et enseignants), son niveau scolaire, et les réactions de ses pairs à son égard, apportent à l'enfant de nouvelles expériences à l'intérieur desquelles il doit se situer. Il serait alors nécessaire de multiplier les situations où l'élève fait l'expérience de la réussite. De plus, comme nous l'avons déjà souligné dans le premier chapitre, les évaluations effectuées par les enseignants peuvent aussi influencer directement ou indirectement l'estime de soi (Bressoux & Pansu, 2003). Les perceptions de l'enseignant et les attentes de celui-ci peuvent augmenter ou diminuer l'estime de soi des élèves. En effet, lors des interactions avec son enseignant, l'élève régule ses conduites émotionnelles et cognitives en s'appuyant sur les feed-back qu'il perçoit (Marsollier, 2004). La composante cognitive du feed-back apporte des repères à l'élève sur ses productions. Elle l'informe sur les raisons de ses réussites ou de ses échecs. C'est de cette manière qu'il s'auto-évalue. Par ailleurs, les évaluations renvoyées par les enseignants peuvent aussi servir de base pour les comparaisons sociales (Famose, Guerin, & Sarrazin, 2005). Selon ces auteurs, les élèves peuvent comparer entre-eux les jugements qui leur sont donnés par leurs enseignants. Ainsi, les conditions relationnelles et environnementales sont déterminantes dans la construction progressive de l'estime de soi des enfants. L'école et ses acteurs ont un rôle important à jouer dans l'élaboration de l'estime de

soi des élèves. Par ailleurs, différentes recherches ont pu mettre en évidence que l'estime de soi variait en fonction de l'âge.

3.1.5. Effet de l'âge

L'estime de soi diminuerait progressivement pendant la période de la préadolescence pour se stabiliser pendant la période de l'adolescence et finalement augmenter dès les premières années de la vie adulte. (Caille & O'Prey, 2005 ; Marsh, 1989 ; Trzesniewski, Brent, & Robins, 2003). Selon Eccles, Wigfield, Harold, et Blumenfield (1993) et Trzesniewski et al. (2003), la perception de compétence chez les enfants diminue au fur et à mesure qu'ils avancent dans les niveaux scolaires, les enfants les plus jeunes ayant une représentation plus positive de leurs compétences par rapport aux élèves plus âgés. Maintier et Alaphilippe (2007) ont mis en évidence que les élèves de CE1 ont une évaluation plus optimiste d'eux-mêmes que les élèves de CM1 plus âgés de 2 ans. De plus, Verrier (2004) a réalisé une étude longitudinale sur les compétences en langage et les perceptions de soi des jeunes enfants. Son objectif était de vérifier l'existence de perceptions de soi objectives et stables chez des enfants de 3 à 5 ans. Selon les résultats, les perceptions de soi des enfants sont très positives et le deviennent de plus en plus entre 3 et 5 ans. Les enfants montrent une réelle stabilité dans leurs perceptions de soi entre 3 et 5 ans et les enfants présentant une estime de soi stable sont significativement plus nombreux à se percevoir positivement que négativement. De plus, l'étude longitudinale de trois ans de Wigfield, Eccles, Kwang, Harold, Arbretton, Freedman-Doan, et Blumenfeld (1997), effectuée auprès d'enfants de la première à la dernière année du primaire met en évidence que l'estime de soi devient non seulement plus faible mais aussi plus stable avec l'âge. Par ailleurs, différentes recherches ont pu montrer que les enfants de 4 à 8 ans s'évaluaient de façon très positive. Il semblerait que la plupart des enfants qui entrent à l'école primaire aient une estime de soi hautement positive (Maintier & Alaphilippe, 2007). Selon Gilly (1980), influencé par les travaux de Piaget, c'est la pensée égocentrique de l'enfant de moins de 8 ans qui fait obstacle à la pensée objective et favorise une surévaluation systématique. Cependant, pour Maintier et Alaphilippe (2007, p. 119) ceci peut s'expliquer par « une utilisation plus fréquente de la comparaison sociale entre pairs ». Ils stipulent que dès 3-4 ans, les enfants feraient usage de la comparaison sociale. Par ailleurs, Flammer (1989) propose que les surévaluations des enfants seraient dues aux remarques positives des enseignants des écoles maternelles. Les perceptions de soi deviendraient relativement plus modestes à partir de l'entrée à l'école élémentaire (Wigfield et al., 1997)

pour s'approcher des compétences réelles (Harter, 1982). Ce déclin est attribué à la capacité à prendre en compte des réussites ou des échecs dans une tâche donnée (Stipek & Hofman, 1980) ou à la fréquence des échecs au cours des premières années d'école (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000). Enfin, selon Marsh, Craven, et Debus (1998), les conceptions de soi des enfants de 5-8 ans deviennent plus réalistes, et les estimations sur soi sont corrélées positivement avec les jugements de leurs enseignants.

Ainsi, l'estime de soi varie selon l'âge des enfants. Plus l'enfant grandit, plus il devient réaliste et plus son estime de soi diminue. L'un des principaux débats au sujet de l'estime de soi concerne l'âge auquel les enfants seraient réellement capables d'une telle évaluation. Nous allons alors nous intéresser aux différents modèles développementaux de l'estime de soi.

3.2. Les théories du développement de l'estime de soi

3.2.1. Le développement de l'estime de soi selon L'Ecuyer

L'Ecuyer (1978, 1990, 1997) s'est intéressé au développement du concept de soi de l'enfance jusqu'à la vieillesse chez les hommes et chez les femmes. Il a alors présenté un modèle expérientiel-développemental du soi dont nous avons déjà exposé les bases théoriques précédemment afin de mettre en évidence la structure du concept de soi. Nous allons maintenant nous intéresser à l'aspect développemental de ce modèle. Le modèle proposé est basé sur les observations de sujets de 3 à 100 ans. L'Ecuyer est le seul à avoir étudié le concept de soi sur un éventail d'âges aussi large, en ayant toujours recours à la même méthode d'exploration : la méthode de « Genèse des Perceptions de Soi » (GPS). Cette méthode est auto-descriptive et consiste à poser comme question au sujet « qui es tu ? » afin d'analyser les descriptions de soi qui sont données spontanément par les individus. Ainsi, on peut suivre pas à pas les multiples transformations du concept de soi. Ses travaux lui ont permis de mettre en évidence les évolutions du concept de soi, de distinguer six stades de développement du concept de soi dont quelques-uns comportent des sous-stades, et de préciser les caractéristiques de chaque stade. Ces six stades sont les suivants :

- stade 1 : émergence du soi (0 à 2 ans) ;
- stade 2 : confirmation de soi (2 à 5 ans) ;
- stade 3 : expansion du soi (6 et 10 ans) ;
- stade 4 : réorganisation de soi (10-12 ans à 21-23 ans) ;

- sous-stade 4- a : différenciation du soi (10-12 ans à 15-16 ans)
- sous-stade 4- b : adaptation du soi (17-18 ans à 21-23 ans)
- stade 5 : maturation de soi (24 à 57 ans) ;
- sous-stade 5- a : polyvalence du soi (24 à 43 ans) ;
- sous-stade 5- b : reconnaissance et accomplissement du soi (44 à 57 ans) ;
- stade 6 : permanence du soi (58 à 100 ans)
- sous-stade 6- a : reviviscence du soi (58 à 77 ans) ;
- sous-stade 6- b : sénescence du soi (78 à 100 ans).

Dans cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux enfants de 6 à 8 ans. C'est pourquoi, nous ne présenterons que les caractéristiques des trois premiers stades.

Stade I : Emergence du soi de 0 à 2 ans

La description de ce stade résulte de l'analyse de documentations sur le sujet et non des travaux mêmes de L'Ecuyer (1978, 1990, 1997), puisque les enfants de cet âge sont incapables d'explorer verbalement le contenu des perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes. L'Ecuyer s'est alors intéressé aux travaux portant sur le développement de la conscience de soi chez les jeunes enfants, autrement dit sur les différentes manifestations de l'existence d'un soi, comme la reconnaissance de soi dans le miroir, la reconnaissance de soi à partir de photographies ou de films ou encore le passage du « il » au « je » dans le langage. Ainsi, L'Ecuyer rapporte de ses lectures que de 0 à 2 ans, l'enfant va développer une conscience de soi. Entre 12 et 24 mois, l'enfant commencerait à utiliser certaines formes de catégories comme le sexe, l'âge et l'efficacité. Ainsi, il commencerait à organiser ses perceptions de lui-même. Selon L'Ecuyer, cela n'a rien de surprenant étant donné que lors du stade suivant l'enfant peut verbaliser ses représentations de lui-même. Il souligne que l'enfant comprend le langage avant de pouvoir le maîtriser. Plus récemment, une série de recherches effectuée par Rochat et ses collaborateurs ont mis en évidence que bien avant de se reconnaître dans le miroir (vers 18 mois), le bébé manifeste une connaissance de soi comme entité différenciée (Rochat & Hespos, 1997), située (Rochat & Goubet, 1995 ; Rochat, Goubet, & Senders, 1999), agente (Rochat, 2001, 2006) et organisée (Rochat & Morgan, 1995). Rochat (2003, 2006) précise qu'il s'agit d'un Soi perçu et non encore d'un Soi représenté ou d'un concept de Soi à proprement parler.

Stade II : La confirmation de soi de 2 à 5 ans

Cette étape est centrée sur la scolarisation et le développement de la dimension sociale de l'estime de soi. L'entrée à l'école maternelle correspond à une période intense de socialisation ; elle pose les bases des représentations de l'enfant face aux apprentissages, aux interactions et aux règles sociales. De plus, grâce au langage oral, l'enfant peut verbaliser ses ressentis, et se comparer à ses pairs ainsi qu'aux adultes. Ainsi, à partir de deux ans, L'Ecuyer (1997) constate qu'un concept de soi réel existe puisque l'enfant devient capable de verbaliser les perceptions qu'il a de lui-même. Selon L'Ecuyer, le fait que le concept de soi soit déjà bien établi et organisé chez les enfants de 2 à 5 ans apparaît à travers l'analyse des auto-descriptions puisque les cinq structures fondamentales du soi (soi matériel, soi personnel, soi adaptatif, soi social, soi-non-soi) sont en place, de même que 8 des 10 sous-structures et 14 des 28 catégories spécifiques (cf. tableau 1 : Modèle multidimensionnel hiérarchique de L'Ecuyer, 1978, 1990, 1997). Ainsi, on constate que chez de si jeunes enfants le concept de soi est déjà bien développé mais pas encore complètement élaboré. Par ailleurs, les enfants de cette période d'âge s'identifient par l'intermédiaire des autres, sur la base de la ressemblance aux autres, de l'association avec eux ou de la différence par rapport aux autres. L'Ecuyer souligne que ces images d'eux-mêmes sont juxtaposées les unes près des autres sans encore de réels liens entre elles.

Stade III : L'expansion du soi de 6 à 10 ans

L'Ecuyer (1997) a nommé ce stade ainsi car il considère que l'augmentation du nombre et de la variété des nouvelles expériences sont à l'origine d'un élargissement du concept de soi entre 6 et 10 ans. En effet, L'Ecuyer constate que durant cette troisième période, neuf nouvelles dimensions apparaissent chez les garçons et quatre chez les filles mais ce sont surtout les contenus internes de chaque dimension qui se multiplient et se complexifient. A 6 ans, a lieu l'entrée au CP. L'accumulation d'une variété d'expériences sociales, cognitives, affectives, a antérieurement conduit à la structuration progressive du concept de soi chez l'enfant, qui consiste en un ensemble de perceptions auxquelles l'enfant se réfère comme faisant partie de lui. Les réactions de l'entourage renforcent ces perceptions initiales. Cependant, les expériences négatives et les réactions contradictoires de la part de ses parents, amis ou enseignants rendront difficile l'acquisition du sens de consistance interne lui permettant de se reconnaître malgré les changements qui se produisent au cours de son évolution. De nouvelles perceptions s'imposent et il doit les intégrer : réactions de ses pairs et des enseignants à ses succès ou échecs, la réussite ou non dans les différentes matières

scolaires, sa popularité avec ses pairs. C'est une période intense durant laquelle s'accumule et se hiérarchise progressivement une variété d'images de soi. En effet, à 8 ans, des liens commencent à s'établir entre les diverses perceptions de soi. De plus, le concept de soi durant ce stade devient plus cohérent.

Ainsi, nous pouvons constater que le concept de soi évolue quantitativement et qualitativement. Les perceptions qu'une personne a d'elle-même ne sont pas toujours les mêmes d'un âge à l'autre, d'une période de vie à l'autre, ni à l'intérieur d'une même dimension. Cependant, ce modèle développemental comporte quelques limites. D'une part, les groupes étudiés dans les travaux de L'Ecuyer ne concernent que des enfants de 3, 5, 8 et 12 ans. Ainsi, le troisième stade ne comporte que des descriptions d'enfants âgés de 8 ans. L'Ecuyer n'a donc pas pu décrire les nuances possibles de l'estime de soi au cours de cette période d'âge. D'autre part, la méthode qu'il utilise est sujette à critiques. Selon Piolat (1999), cette tâche d'auto-description établit une forme de communication particulière qui est soumise à des contingences diverses, situationnelles et personnelles. Celles-ci orienteraient les descriptions de soi. C'est pourquoi le modèle développemental de L'Ecuyer est peu pris en compte dans les études sur l'estime de soi. Cependant, d'autres auteurs ont cherché à mieux comprendre le développement de l'estime de soi en se basant sur la méthode du questionnaire sous forme d'échelles d'attitudes. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux travaux de références de Harter et Marsh.

3.2.2. Le développement de l'estime de soi selon Harter

Harter (1978) a cherché à mieux comprendre le développement de l'estime de soi. Sur la base des théories déjà anciennes de James (1890) et Cooley (1902), elle a proposé un modèle multidimensionnel de l'estime de soi. Pour rappel, celui-ci prend en considération à la fois l'impact des réussites et des échecs sur l'estime de soi, dépendant de l'importance que l'individu accorde à un domaine, et le rôle des autres significatifs, dans la variation de l'estime de soi. De plus, elle postule que l'estime de soi devient de plus en plus abstraite au cours du développement. Chez les jeunes enfants, la description de soi s'effectue sur la base d'éléments concrets, de caractéristiques observables (exemple : « j'ai cinq amis dans ma classe »). Pendant l'enfance les connaissances descriptives sur soi deviennent de plus en plus abstraites et correspondent à des caractéristiques psychologiques plus générales (exemple : « je suis populaire »). Enfin, ce modèle reconnaît aussi bien l'existence de domaines spécifiques dans l'évaluation de soi qu'une estime de soi générale. Cependant, selon elle, la

capacité à différencier les domaines d'activités ainsi que l'importance accordée à chacun de ceux-ci changent avec l'âge (Harter, 1982 ; Harter & Pike, 1984 ; Harter, 1998). Autrement dit, le nombre de domaines qui peuvent être différenciés augmente avec l'âge. Pour étayer cette théorie, Harter se base sur les résultats de ses travaux et plus particulièrement sur les résultats de deux études ayant des méthodes d'évaluations différentes selon les tranches d'âge des enfants. La première étude fut réalisée avec Pike en 1984 et concerne des enfants âgés de 4 à 7 ans. La seconde étude concerne des enfants âgés de 9 à 12 ans (Harter, 1985). Harter et Pike (1984) ont mis au point un outil d'évaluation de la compétence et de l'acceptation sociale permettant d'évaluer l'estime de soi des enfants âgés de 4 à 7 ans en distinguant quatre domaines : les capacités physiques, les compétences cognitives, les relations paritaires et la relation avec la mère. Les enfants doivent s'évaluer à l'aide de six items imagés pour chacun de ces domaines (cf. figure 6).

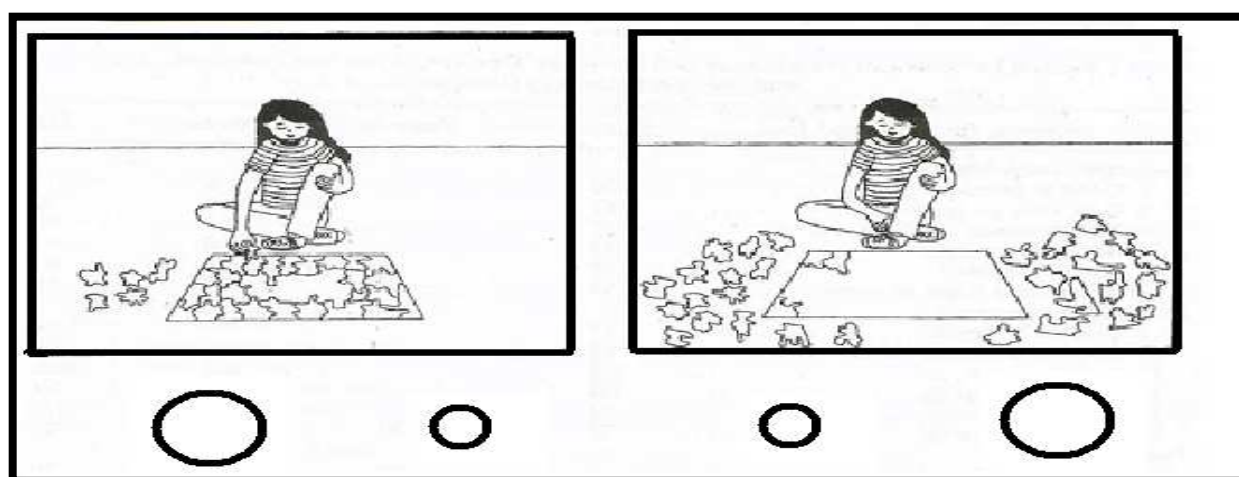


Figure 6 : Exemple d'item de l'outil de Harter et Pike (1984)

Pour chaque item, on présente deux photographies à l'enfant et on lui demande de choisir auquel des deux il ressemble le plus. Par exemple, dans le domaine des relations paritaires, on lui présente la photographie d'un enfant qui apparaît avec un autre enfant et celle d'un enfant qui apparaît avec 5 autres enfants. On lui dit que le premier n'a pas beaucoup d'amis avec qui jouer et que le deuxième a beaucoup d'amis avec qui jouer. L'enfant doit alors choisir auquel des deux il ressemble le plus. Ensuite on lui demande s'il a vraiment beaucoup d'amis avec qui jouer ou s'il en a « un peu beaucoup ». Les réponses des enfants se répartissent donc sur une échelle en 4 points. A l'aide d'analyses factorielles, Harter et Pike ont mis en évidence que l'estime de soi des jeunes enfants était encore moins différenciée qu'ils ne le pensaient. En effet, seuls deux domaines semblent se distinguer

clairement à partir des réponses des enfants. Il s'agit du domaine des compétences qui regroupe les capacités physiques et les compétences cognitives, et de celui de l'acceptation sociale qui comprend les relations paritaires et la relation avec la mère. En 1985, Harter propose d'évaluer l'estime de soi des enfants âgés de 8 à 15 ans avec le Self Perception Profil for Children. Ce questionnaire comprend 36 questions réparties en 6 échelles : une échelle d'estime de soi générale et cinq échelles de perception de soi (compétence académique, compétence athlétique, acceptation sociale, apparence physique, conduite). Les énoncés sont présentés sous la forme d'un choix à deux alternatives. L'enfant lit les deux parties d'un énoncé et choisit celle qui lui ressemble le plus (certains enfants travaillent mal à l'école mais d'autres travaillent bien à l'école). Ensuite il indique si c'est « tout à fait comme moi » ou « un peu comme moi ». A l'aide d'analyses factorielles, Harter a mis en évidence que chacune des 6 échelles définit un facteur séparé, ce qui révèle une plus grande différenciation. Ainsi, Harter en conclut qu'avant l'âge de 8 ans, les enfants ont une estime de soi positive, irréaliste et concrète. Ils sont incapables de procéder à une évaluation de soi générale du fait de leur immaturité cognitive mais peuvent différencier leurs évaluations de soi dans deux domaines (compétence et acceptation sociale). A partir de 8 ans, on peut observer chez les enfants une plus grande différenciation. Les enfants se perçoivent dans 6 domaines distincts dont l'estime de soi générale. Cependant, Marsh, Craven, et Debus (1991) soulignent que Harter et Pike (1984) n'ont pas cherché à montrer que l'estime de soi générale n'existait pas avant l'âge de 8 ans puisque l'instrument qu'ils ont mis au point pour les enfants âgés de 4 à 7 ans ne permettait pas de l'évaluer. Ainsi, rien ne permet d'affirmer que les jeunes enfants n'ont pas déjà formé une estime de soi générale.

3.2.3. Le développement de l'estime de soi selon Marsh

D'après Marsh, Craven, et Debus (1991), trop peu d'études ont été réalisées sur l'estime de soi des enfants de moins de 10 ans, pour affirmer, d'une part, que les jeunes enfants ne peuvent distinguer que deux dimensions dans le concept de soi, et d'autre part, que les jeunes enfants n'ont pas déjà formé une estime de soi générale. Ainsi, se référant au modèle théorique de Shavelson et al., (1976), Marsh et al. (1991) se sont intéressés au développement de l'estime de soi chez les jeunes enfants. L'étude de Marsh et al. (1991) avait deux objectifs :

1. Tester l'affirmation de Harter (1984) qui stipule que l'estime de soi générale n'existe pas avant 8 ans.

2. Tester le modèle de Shavelson et al., (1976) qui stipule que le concept de soi se différencie avec l'âge.

L'instrument de mesure qu'ils ont utilisé s'appelle le SDQ-I pour Self Description Questionnaire (Questionnaire de Description de Soi) et s'adresse aux enfants de 5 à 8 ans. Ce questionnaire est basé sur le modèle de Shavelson et al. (1976) et permet d'évaluer trois sous-champs du concept de soi scolaire (lecture, mathématiques et concept de soi scolaire en général), quatre sous-champs du concept de soi non-scolaire (capacité physique, apparence physique, relations paritaires et relations avec les parents) et le concept de soi général. Il est composé de 32 items (4 par sous champ). Les enfants doivent indiquer leurs réponses sur une échelle de type Likert en 5 points. Les analyses factorielles confirmatoires ont permis d'identifier les 8 domaines. D'autre part, Marsh et al. (1991) ont pu mettre en évidence qu'avec l'âge, les corrélations entre les facteurs sont de plus en plus faibles, les domaines du concept de soi sont de plus en plus distincts, et la hiérarchie s'affaiblit. Pour les enfants les plus jeunes, les items qui étaient formulés négativement ont été supprimés en raison des difficultés de compréhension qu'ils suscitaient. Les enfants les plus jeunes (5 ans) ont répondu aux questions individuellement, de manière à ce que l'interviewer puisse reformuler les questions si nécessaire, et s'assurer que l'enfant ait bien compris. Des analyses factorielles réalisées pour chaque groupe d'âge (5, 6 et 7 ans) ont permis de montrer que les enfants s'évaluaient différemment dans les 8 domaines testés. Les enfants semblent donc différencier l'évaluation qu'ils font de leurs compétences dans ces différents domaines, et ce, dès l'âge de 5 ans. Les résultats indiquent également que les enfants âgés de 5 à 8 ans ont déjà formé une estime de soi général. Par ailleurs, avec l'âge, les évaluations faites dans chacun de ces domaines sont de moins en moins corrélées entre elles. Ces résultats suggèrent que le concept de soi se différencie de plus en plus entre 5 et 8 ans. D'après Marsh et al., (1991), le manque de recherches et d'instruments de mesure adaptés à cette tranche d'âge a conduit de nombreux auteurs à croire que, comme le pensait Harter, le concept de soi est peu différencié et qu'un concept de soi général n'existe pas avant l'âge de 8 ans. Cependant, il est difficile de mesurer l'estime de soi, et d'autant plus lorsqu'il s'agit de jeunes enfants.

3.3. Les limites des échelles d'estime de soi destinées aux enfants

La multiplication des recherches sur l'estime de soi a donné lieu à la création de nombreux instruments de mesure de ce concept. Davis-Kean et Sandler (2001) rapportent que le développement cognitif et le développement langagier sont deux facteurs à prendre en

compte dans les difficultés de mesure de l'estime de soi chez de jeunes enfants. En effet, l'évaluation requiert certaines capacités langagières pour lire ou comprendre. Les enfants rencontreraient des difficultés pour répondre aux questions lorsque les termes ne sont pas familiers. Selon ces auteurs, ce sont ces difficultés qui ont conduit de nombreux chercheurs à penser que les enfants de moins de 8 ans n'avaient pas encore atteint le niveau cognitif nécessaire pour comprendre des idées abstraites. Davis-Kean et Sandler (2001) ont réalisé une méta-analyse sur les mesures de l'estime de soi chez les jeunes enfants et leur fiabilité. Il en ressort que la fiabilité de ces mesures est dépendante de plusieurs variables. D'une part, le cadre de l'étude est important. Les coefficients de fiabilité sont supérieurs lorsque la collecte des données a été effectuée au sein de l'école. Les auteurs supposent que les enfants peuvent plus facilement évaluer leurs compétences scolaires dans ce contexte approprié. D'autre part, ils notent que la fiabilité est plus forte avec des enfants de plus de 6 ans qu'avec des enfants de 4 et 5 ans. Par ailleurs, plus il y a d'items pour mesurer une même dimension, plus les perceptions de soi sont fiables. Ainsi, la plupart des outils destinés aux enfants multiplient les sous-échelles et les items. Cependant, la longueur de l'instrument pose des problèmes d'attention, et induit une fatigabilité et un investissement non envisageables auprès d'enfants jeunes et/ou en difficultés scolaires. Selon Maintier et Alaphilippe (2006), le nombre conséquent d'items est dû au fait que la fiabilité psychométrique de l'échelle en dépend. En effet, plus le nombre d'items augmente, plus celle-ci a de chances d'être fiable. Enfin, selon Davis-Kean et Sandler (2001) les personnes doivent posséder un niveau de lecture suffisant pour faire face à la complexité du questionnaire (Davis-Kean & Sandler, 2001).

4. Relation entre la réussite scolaire et l'estime de soi

Après avoir approfondi la notion même d'estime de soi, après en avoir dégagé les caractéristiques et la structure, après avoir exploré théoriquement son développement et les facteurs intervenants dans sa construction, une présentation des résultats de recherches spécifiques liées à nos objectifs de recherche s'impose. Il est question ici de se demander quels peuvent-être les liens entre l'estime de soi et la réussite ou l'échec scolaire.

4.1. Estime de soi et résultats scolaires des élèves

Les études les plus récentes montrent la place centrale de l'estime de soi dans la réussite scolaire. Un bon nombre d'auteurs s'est intéressé à la relation entre estime de soi et

réussite scolaire et a mis en évidence l'existence d'un lien entre une estime de soi élevée et de bons résultats scolaires. En 1992, Pintrich et Schrauben ont montré qu'une estime de soi positive favorise une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue. Selon Martinot (2004), les élèves insérés dans le système scolaire depuis plusieurs années possèdent des connaissances de soi scolaires organisées sous forme de schéma de soi. Chez les bons élèves, il existerait un schéma de soi de réussite scolaire qui favoriserait leurs attitudes positives face au travail scolaire. Selon Siaud-Facchin (2005), la réussite scolaire est une alchimie subtile entre estime de soi, compétences et motivation. Ainsi, un élève à forte estime de soi a envie de réussir, cherche à repousser ses limites (Marsollier, 2004). En revanche, selon Martinot et Monteil (2000), chez les élèves en difficulté scolaire, les connaissances de soi de réussite scolaire ne seraient pas activées spontanément, ce qui les conduirait à des attitudes négatives, telles la réduction de l'effort et de la persistance, voire l'abandon lors de la réalisation d'une tâche difficile. Ces attitudes négatives contribueraient à une diminution de leurs performances. Les élèves à faible estime de soi auraient peur d'échouer, ne prendraient pas de risques. Ils raisonneraient à partir de leurs échecs (Martinot & Monteil, 2000).

Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff, et Plancherel (1988) ont étudié la relation entre échec scolaire et estime de soi. Pour cela, ils ont comparé trois groupes d'enfants de 9 à 13 ans. Les deux premiers sont constitués d'élèves ayant subi un échec scolaire : un groupe d'élèves restés dans un cursus scolaire normal avec un retard, et un groupe d'élèves provenant de classes spécialisées. Le troisième est composé d'enfants suivant un cursus normal sans retard ni avance. Selon les résultats, les élèves du cursus spécial ont une meilleure estime de soi scolaire que les élèves du cursus normal en retard, et les enseignants évaluent plus sévèrement les élèves en échec. L'échec scolaire n'entraîne donc pas forcément une dévalorisation de soi et l'on peut observer un contraste entre les évaluations de soi et l'appréciation des maîtres dans le domaine des compétences scolaires. Les auteurs supposent qu'il y a un effet de l'importance du retard entre ces deux catégories d'élèves en échec scolaire. Il semble que l'estime de soi scolaire se construise selon les expériences vécues par l'enfant, notamment selon les réussites et les échecs qu'il a connus à l'école. Cependant, de mauvais résultats scolaires n'ont pas toujours une influence sur l'estime de soi des élèves (Bressoux & Pansu, 2003 ; Maintier & Alaphilippe, 2007). Selon Bressoux et Pansu (2003), si les performances effectives des élèves (score moyen obtenu aux épreuves standardisées de CE2) influencent l'estime de soi scolaire, cette relation n'est pas linéaire (cf. figure 7). En effet, l'estime de soi scolaire diminue progressivement au fur et à mesure que le niveau

scolaire de l'élève diminue mais ce, jusqu'à un certain seuil qu'ils considèrent être celui des élèves faibles. A partir de ce seuil, la relation s'inverse et la compétence scolaire perçue devient alors plus élevée pour les élèves les plus faibles (cf. figure 7).

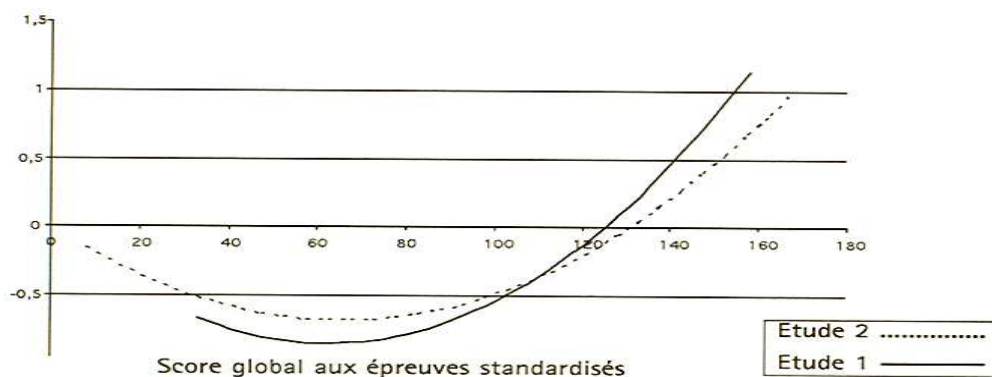


Figure 7 : Relation entre le score global aux épreuves standardisées et la perception de soi scolaire (tirée de Bressoux & Pansu, 2003, p. 134)

Les auteurs supposent que les élèves ayant les plus faibles performances s'engageraient plus que d'autres dans des stratégies de désirabilité sociale. De plus, ils suggèrent que l'on puisse voir ici une stratégie de préservation de soi permettant de faire face à des états émotionnels difficilement supportables. Par ailleurs, les travaux de Bandura (1982, 1997) confirment l'existence d'un lien entre ce qu'un individu pense de lui-même dans un domaine (perception d'auto-efficacité) et sa performance dans ce domaine. Depuis, de nombreux travaux ont pu mettre en évidence l'existence d'un lien entre une estime de soi élevée et de bonnes performances en lecture.

4.2. Estime de soi et performances en lecture

Lors d'une étude longitudinale de trois ans, Chapman et al. (2000) ont analysé les relations entre l'estime de soi scolaire et les performances en lecture de 152 élèves scolarisés à 5 ans. Ils ont comparé les performances en lecture de deux groupes d'enfants au début et à la fin de la première année et au milieu de la troisième année de scolarisation. Les résultats ont pu mettre en évidence que les enfants ayant une faible estime de soi ont de plus faibles performances en lecture que les enfants ayant une forte estime de soi et ce, pendant ces trois années de scolarisation. Les auteurs concluent que les différences de performances entre les élèves ayant une faible, et une forte estime de soi apparaissent très tôt et ne se réduisent pas avec l'âge. Par ailleurs, Prêteur et Louvet-Schmauss (1994) ont étudié la relation entre image

de soi et acquisition de la lecture-écriture chez 200 enfants de Cours Préparatoire (CP). Chaque enfant a été rencontré individuellement pour appréhender son image de soi scolaire et évaluer ses compétences en lecture-écriture (usage du livre, élaboration du récit, conceptualisation de l'écrit...). Malgré une estime de soi très élevée chez les jeunes enfants, l'analyse des résultats fait ressortir deux profils d'élèves à l'image de soi scolaire positive ou négative et une relation significative entre les variables image de soi scolaire et compétences écrites. Pour les auteurs, une bonne ou une mauvaise image de soi influence positivement ou négativement la performance scolaire qui, elle-même en retour, en fonction des résultats, affecte, renforce ou modifie l'image de soi déjà construite. Chaque individu développe cette dynamique lorsqu'il interagit avec son environnement social. De plus, Fadhel (2000), a appréhendé les relations entre estime de soi et compétences en lecture chez des enfants en difficulté au début de la scolarité élémentaire. Cinquante quatre enfants de classes d'adaptation de Cours Préparatoire, ont passé individuellement des épreuves autour de l'écrit et ont répondu à un questionnaire d'estime de soi (Pierrehumbert et al., 1987). Les enseignants ont rempli une grille d'évaluation pour juger du niveau des enfants dans deux domaines précis : les conduites et les compétences scolaires. Les résultats démontrent que les difficultés rencontrées par ces enfants dans le domaine de l'écrit reflètent une image de soi survalorisée, et corrélient avec l'âge des enfants. En effet, les élèves en retard scolaire ont tendance à se valoriser d'avantage : plus ce retard est grand et plus ils surestiment leurs propres capacités. Malgré un faible niveau en compétence écrite et une évaluation négative de la part des enseignants, les enfants des classes d'adaptation présentent une image positive d'eux-mêmes. Ces résultats rejoignent ceux de Pierrehumbert (1992) qui constate une discordance entre les appréciations que les maîtres font des compétences des élèves et l'image que ces derniers ont d'eux même. Selon Pierrehumbert (1992, p. 189) « cette discordance laisse ainsi supposer que les enseignants, ne font, finalement, qu'exprimer une réalité objective alors que leurs élèves, lorsqu'ils se prétendent satisfaits d'eux-mêmes, montrent un penchant quelque peu irréaliste ». Enfin, Prêteur et Vial (1998) ont étudié la construction et la signification de l'estime de soi scolaire d'enfants scolarisés en CP en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Les résultats concernant l'évaluation de l'estime de soi scolaire montrent l'importance de deux items : l'un présentant l'évaluation du travail fait en classe et l'autre concernant la facilité à répondre aux questions. De plus, une analyse par classification hiérarchique descendante a permis de dégager quatre classes d'Estime de Soi associées à une Adaptation Scolaire (ESAS). Ces analyses ont montré qu'une faible estime de soi scolaire ne s'accompagne pas toujours de faibles compétences en lecture/écriture. De même, une forte

estime de soi scolaire n'est pas nécessairement associée à de bonnes compétences dans ces domaines. Cette étude permet de confirmer que l'enfant dispose d'une pluralité d'informations pour construire son estime de soi scolaire et pour les réévaluer au fil de ses expériences. Ainsi, le lien entre estime de soi et résultats scolaires semble être à relativiser en fonction du contexte scolaire.

4.3. Estime de soi et contexte scolaire

Pierrehumbert, Bernasconi, et Geldof (1998) ont réalisé une série d'études permettant de comparer l'estime de soi de différents groupes d'élèves. Ils ont pu mettre en évidence que chez les élèves insérés en cursus normal de l'école primaire, les bons élèves ont une estime de soi scolaire plus forte que les mauvais élèves. Cependant, si l'on compare ceux qui suivent un cursus normal et ceux qui ont redoublé, on n'observe aucune différence en ce qui concerne leur estime de soi. En revanche, les élèves insérés dans un cursus spécialisé ont une estime de soi plus forte que les élèves insérés dans un cursus normal. Par ailleurs, les élèves insérés dans une filière destinée aux études longues ont une estime de soi supérieure aux élèves insérés dans une filière aux études courtes. Enfin, les auteurs ont comparé l'estime de soi d'élèves insérés dans des classes de niveaux et mis en évidence que plus le niveau de la classe est considéré comme fort, plus les élèves de cette classe ont une estime de soi élevée. Ainsi, ces études soulignent l'importance de la situation de l'élève dans son groupe scolaire et de la comparaison aux pairs. De plus, selon le contexte scolaire, ou système d'enseignement, les effets sur la construction de l'estime de soi diffèrent. C'est pourquoi, selon les auteurs, une décision pédagogique ne devrait pas se prendre à la légère. De plus, Allès-Jardel et al. (2002) ont tenté de mettre en évidence ce qui différencie l'enfant en échec scolaire de l'enfant en réussite scolaire en classes de CP situées en Zone d'Education Prioritaire (ZEP). Les résultats montrent que les enfants en réussite scolaire ont une bonne estime de soi et les enfants en échec scolaire ont une estime de soi plus faible. Afin de vérifier si les résultats pouvaient être dus au jeune âge des enfants de CP, et au fait qu'ils soient scolarisés en ZEP, les auteurs ont décidé de répliquer cette étude avec des élèves de CE1 scolarisés en ZEP et en non-ZEP. Les résultats démontrent que les enfants de ZEP n'ont pas une estime de soi aussi défavorable que ce qu'ils supposaient. En effet, la majorité des enfants de ZEP (80%) et de non-ZEP (70%) ont une bonne estime de soi. Selon les auteurs, les élèves en difficulté auraient tendance à surévaluer leurs capacités, sorte de processus de défense contre le sentiment d'échec. De plus, les élèves de ZEP trouveraient dans leur environnement (parents, professeurs) plus d'attention

et des encouragements plus vifs concernant leurs études, et paradoxalement développeraient une conception plus positive de leurs valeurs scolaires (Allès-Jardèl et al., 2002). Par ailleurs, Alaphilippe, Maintier, et Defer (2002) ont évalué les effets du type d'école concerné (ZEP ou non), de la classe (CE1, CM1, CE2, CM2) et du genre (fille, garçon) sur l'estime de soi des élèves et leur style cognitif. Les résultats montrent que le niveau de scolarisation et l'appartenance à un établissement ZEP ou non ont un effet sur l'estime de soi. En effet, l'estime de soi des élèves de CE1 est supérieure à celle des élèves de CM1, et les élèves de ZEP ont une estime de soi plus satisfaisante que les élèves des écoles hors ZEP. L'écart entre les élèves de ces deux niveaux de classe est plus marqué en ZEP qu'hors ZEP. On retrouve les mêmes résultats concernant l'estime de soi relationnelle ou sociale. Ainsi, les auteurs soulignent que deux variables affectent l'estime de soi. Tout d'abord l'appartenance à la classe de CE1 ou CM1 puisque les élèves de CE1 ont une évaluation plus optimiste d'eux-mêmes que les élèves de CM1 plus âgés de 2 ans. Puis l'appartenance ou non à un établissement ZEP : les élèves de ZEP auraient une estime de soi plus élevée que les élèves hors-ZEP. Selon les auteurs, les élèves de ZEP, seraient moins soumis à la compétition scolaire. Leur estime de soi scolaire serait alors moins affectée. D'autre part, ils considèrent que le fonctionnement particulier des établissements ZEP aurait des effets bénéfiques sur l'estime de soi des élèves. Enfin, Lemétayer et Kraemer (2005) ont analysé l'impact du contexte scolaire sur l'estime de soi au cours de l'adolescence. Ils ont cherché à vérifier si, comparativement aux adolescents non déficients et scolarisés dans des classes ordinaires, les difficultés scolaires des adolescents insérés dans des classes spécialisées affecteraient l'estime de soi. Les résultats obtenus mettent en évidence que les adolescents insérés dans un cursus spécialisé présentant une déficience intellectuelle ont une estime de soi globale et une estime de soi scolaire plus fortes que les adolescents scolarisés dans les classes ordinaires.

Cependant, ces différentes études ne nous permettent pas de déterminer l'ordre causal entre estime de soi et performance scolaire. On peut aussi bien s'attendre à ce que l'échec ait pour conséquence une baisse d'estime de soi que supposer qu'une faible estime de soi ne favorise pas la réussite et conduise à l'échec scolaire.

4.4. Sens de la relation entre estime de soi et performance scolaire

Hansford et Hattie (1982) ont réalisé une méta-analyse de 128 études pour examiner les liens entre l'estime de soi et les performances scolaires. Ils ont analysé 1136 corrélations et mis en évidence des écarts très importants entre les corrélations, celles-ci s'étendant de $-.77$ à $.96$ avec une corrélation moyenne de $.21$. Autrement dit, si certaines études mettent en évidence un lien négatif entre estime de soi et performances scolaires et d'autres un lien positif, en moyenne le lien global entre estime de soi et performance scolaire reste significativement positif. Selon les auteurs, il existe une multitude de facteurs explicatifs de cette importante variation entre les corrélations. Les plus significatifs sont le niveau scolaire atteint par les élèves, le statut socio-économique, l'appartenance ethnique, les performances des sujets, la dimension de l'estime de soi mesurée, le type d'instrument de mesure utilisé et le type de performance mesuré. En ce qui concerne le niveau scolaire atteint, la corrélation augmente au fur et à mesure que l'on avance dans les niveaux scolaires, et ce, jusqu'à la fin du secondaire. Il semblerait que la multiplicité des expériences scolaires permette de développer une meilleure estimation de ses forces et de ses faiblesses dans le domaine scolaire. De plus, les corrélations observées sont plus fortes lorsque les performances sont évaluées par les notes et les évaluations des enseignants que par des scores à des épreuves standardisées. En ce qui concerne la dimension de l'estime de soi mesurée, plus celle-ci est spécifique et plus le lien avec les performances scolaire est fort. Les corrélations moyennes entre l'estime de soi générale et l'estime de soi scolaire sont respectivement de $.22$ et $.42$. Certaines études longitudinales ont tenté de rendre compte du sens de cette relation. Valentine, Dubois, et Cooper (2004) ont récemment conduit une méta-analyse de 55 recherches longitudinales étudiant la relation entre trois types de croyances sur soi (estime de soi, concept de soi et auto-efficacité perçue) et les performances. Dans un premier temps, il convient de préciser que les auteurs n'ont pas constaté de différences significatives entre les trois types de croyance sur soi et les performances. Ils ont mis en évidence un effet positif mais faible de chacune de ces croyances sur soi sur les performances scolaires. Par ailleurs, la valeur prédictive de l'estime de soi sur les performances scolaires est plus importante d'une part lorsque l'on mesure l'estime de soi scolaire plutôt que l'estime de soi générale et d'autre part lorsqu'elles sont mesurées sur le même domaine de référence. Par exemple, l'estime de soi en lecture prédit mieux les performances en lecture que celles d'une autre matière. Pour conclure, Valentine et al. (2004) précisent que lorsque l'estime de soi mesurée est spécifique au domaine scolaire et que les mesures de l'estime de soi et des performances sont en

correspondance, elles exercent un effet plus important sur les performances scolaires. Ainsi, l'estime de soi mesurée au temps 0 permet de prédire une part non négligeable de la variance des performances scolaires appréhendées au temps 1, et ce après contrôle du niveau de performance au temps 0. Cependant, nous pouvons constater que seulement 9 études sur 55 concernent des enfants de moins de 8 ans. De plus, cette méta-analyse ne permet pas d'observer les effets des performances sur l'estime de soi, et de choisir entre un modèle où seule l'estime de soi exercerait un effet sur les performances et un modèle où les influences seraient réciproques. Ces deux méta-analyses amènent toutefois à conclure que l'estime de soi scolaire présente des liens plus élevés.

5. Conclusion

Dans cette étude, l'estime de soi est considérée comme l'aspect évaluatif du concept de soi impliquant un jugement de sa propre valeur. De plus, les différents modèles structuraux et notamment ceux de Harter (1982), L'Ecuyer (1978, 1990, 1997) et Shavelson et al. (1976) permettent d'envisager l'estime de soi comme étant multidimensionnelle, hiérarchique et développementale. Elle se construirait notamment en fonction de la manière dont les enfants perçoivent leurs compétences (Harter, 1986) et grâce aux interactions sociales. De nombreux auteurs (Beauregard et al., 2000 ; Cooley, 1902 ; Harter, 1998 ; Mead, 1934 ; Rosenberg, 1979) ont souligné l'importance des évaluations effectuées par des tiers significatifs, comme les parents, les pairs ou encore les enseignants, sur la construction du concept de soi. Par ailleurs, différentes recherches ont pu mettre en évidence que l'estime de soi variait en fonction de l'âge. Plus l'enfant grandit, plus il devient réaliste et plus son estime de soi diminue. Cependant, la principale interrogation au sujet de l'estime de soi concerne l'âge auquel les enfants seraient réellement capables d'effectuer une évaluation sur eux-mêmes. Les travaux de Harter (1982) stipulent qu'avant huit ans, l'estime de soi générale n'existe pas, mais que sous l'influence des interactions sociales et de la perception des compétences, l'enfant a déjà développé une estime de soi sociale et une estime de soi cognitive. D'autres recherches ont indiqué que les enfants, dès cinq ans (Verrier, 2004) voire dès trois ans, selon L'Ecuyer (1997), peuvent différencier les connaissances sur eux-mêmes dans différents domaines du concept de soi tels que l'apparence physique, les relations avec les pairs et le soi scolaire général (Marsh, Craven, & Debus, 1991 ; 1998). Cependant, très peu d'instruments de mesure sont adaptés pour des enfants de moins de 8 ans et la pauvreté des recherches sur cette tranche d'âge a conduit un grand nombre de chercheurs à considérer que le concept de

soi est peu différencié et qu'un concept de soi général n'existe pas avant cet âge (Marsh et al., 1991). D'autre part, de nombreux travaux ont mis en évidence la place centrale de l'estime de soi dans la réussite scolaire et dans l'apprentissage de la lecture. Cependant, le lien entre estime de soi et résultats scolaires semble être à relativiser en fonction du contexte scolaire et du niveau scolaire atteint. De plus, les corrélations observées sont plus fortes lorsque les performances sont évaluées par les notes et les évaluations des enseignants que par des scores à des épreuves standardisées. Enfin, le lien entre l'estime de soi et les performances scolaires est plus fort lorsque l'estime de soi se réfère à des compétences scolaires spécifiques. Cependant, nous pouvons constater que très peu d'études concernent des enfants de moins de 8 ans.

Chapitre 4 : Problématique générale et hypothèses

D'après le dernier rapport du Haut Conseil de l'Education (2007), les difficultés scolaires se construisent très tôt. En CM2, 25,8% des élèves ont des acquis fragiles et 15% ont des difficultés de lecture, dont 3,4% sont considérés comme étant en grande difficulté scolaire, c'est-à-dire ne maîtrisant aucune des compétences attendues en fin d'école primaire (MEN, 2004). Parmi les 60% qualifiés comme étant les meilleurs, la moitié d'entre eux (28,5%) sont seulement capables d'identifier et de comprendre les informations explicites d'un texte. Ces proportions sont comparables à celles observées au cours de la scolarité obligatoire (Ferrand, 1991 ; INSEE, 2004 ; JAPD, 2003 ; Lafontaine, Baye, Burton, Demonty, Matoul, & Monseur, 2003). Selon Chauveau (2005), dès la fin de la première année de l'école primaire que près de 25% des élèves sont considérés comme étant en risque d'échec. La grande difficulté scolaire est un sujet de préoccupation et en particulier dans les apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Plus particulièrement, la lutte contre l'illettrisme et contre l'échec en lecture au CP revient périodiquement dans les propositions d'actions aussi bien des chercheurs, que des acteurs de terrain ou encore des politiques. Selon de nombreux auteurs, les difficultés d'accès à la langue écrite puisent leurs origines, pour une large part d'entre elles, au tout début de l'apprentissage formel de la lecture (Gaux, 2007). Ainsi, devant l'ampleur de ce phénomène, nous nous sommes intéressés aux mesures d'aides permettant de remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves de début d'école primaire. Les plus fréquemment proposées sont le redoublement d'une classe et le suivi par le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) (Piquée, 2007 ; Troncin, 2005). Le redoublement, synonyme du terme « maintien », se définit comme le prolongement d'une année supplémentaire pour les élèves qui n'ont pas acquis les apprentissages exigés en fin de cycle (GSM, CE1, CM2). Les RASED sont spécifiques au premier degré et ont pour finalité de prévenir les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer certains élèves scolarisés dans les structures scolaires ordinaires (Lesain-Delabarre & Pons, 2000).

Cependant, les recherches consacrées au redoublement et au RASED posent le problème de l'équité et de l'efficacité de ces derniers. Selon Cosnefroy et Rocher (2005) et l'Avis du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole de 2004, le redoublement est inéquitable. Il dépendrait plus de variables « subjectives » comme l'évaluation de l'enseignant ou de variables « déterministes » comme l'âge, le sexe ou l'origine sociale que de variables

« objectives » comme les performances à des tests standardisés. De son côté, un rapport de l'IGEN (Gossot, 1997) émet des mises en garde vis-à-vis des signalements au RASED. Les enfants nés à la fin de l'année seraient plus fréquemment pris en charge par le RASED. Cependant, nous avons noté que les résultats des études de Guimard (2000, 2004), Guimard, Cosnefroy et Florin (2007), du MEN (2002) et de Prêteur et Louvet-Schmauss (1993) nuancent l'idée selon laquelle les mesures d'aides sont inévitables. Les décisions pédagogiques y sont mieux expliquées par l'évaluation standardisée et donc « objective » des performances scolaires, que par l'évaluation des enseignants qui serait « subjective » ou encore par l'âge ou le sexe de l'enfant, qui correspondraient plutôt à des critères « déterministes ». Ainsi, nous supposons que les décisions pédagogiques, au début de l'école primaire ne sont pas si inévitables que cela. On s'attend à ce que, comparativement à des variables supposées « subjectives » ou « déterministes », les variables supposées « objectives » prédisent mieux les décisions pédagogiques ultérieures. Pour tester cette hypothèse, nous réaliserons une analyse discriminante qui permettra de savoir, parmi un ensemble de variables considérées comme « subjectives », « objectives » et « déterministes », lesquels expliquent le mieux les décisions pédagogiques prises en début d'école primaire.

D'autre part, le redoublement semble inefficace car il ne favorise pas les acquisitions de l'élève. Plusieurs études françaises et internationales (Caille, 2004 ; Cosnefroy et Rocher, 2005 ; Crahay, 2003 ; Grissom & Shepard, 1989 ; Holmes, 1989 ; Paul, 1996 ; Seibel & Levasseur, 1983), réalisées à différents niveaux de la scolarité (école primaire et collège), indiquent, toutes choses étant égales par ailleurs, que l'élève redoublant réussit moins bien que celui qui est passé au niveau supérieur. L'inefficacité du redoublement précoce est quant à elle dénoncée par les rapports du Haut Conseil de l'Education (2004, 2007). Néanmoins, trop peu d'études ont été réalisées dès le début de l'école primaire, et ce concernant plus particulièrement le suivi par le RASED. C'est pourquoi notre recherche s'intéresse aux élèves de CP et de CE1 et aura l'originalité d'examiner à la fois l'efficacité du redoublement et du RASED. Par ailleurs, nous avons pu constater que les enseignants accordent une grande importance à la lecture au début du primaire dans leurs décisions pédagogiques (Troncin, 2005). Cette étude prend le parti d'examiner, non pas les performances scolaires générales comme c'est habituellement le cas dans les études sur les mesures d'aides proposées aux élèves en difficulté mais, plus spécifiquement, les performances en lecture. Ainsi, nous supposons que celles-ci sont inefficaces concernant les performances en lecture et ce, dès le début de l'école primaire. On s'attend à ce qu'à niveau initial identique en lecture, les élèves sujets à des mesures d'aide progressent moins que les

élèves passant sans en bénéficier. Nous examinerons alors, au travers d'analyses de variance et de t de student, les progressions des élèves en lecture en fonction de leurs trajectoires scolaires et de leur niveau initial en lecture.

Par ailleurs, d'après Caille (2004) le redoublement apparaît prédictif de faibles chances de réussite ultérieure et cette prédiction est d'autant plus forte que le redoublement a été précoce. Ainsi, au-delà de ces aspects descriptifs, il convient de comprendre les mécanismes psychologiques contribuant à expliquer les effets négatifs de cette mesure d'aide sur les performances et les trajectoires scolaires des élèves. L'une des hypothèses avancées actuellement considère que le redoublement affecterait les processus conatifs des élèves, et en particulier leur estime d'eux-même (Crahay, 2003). Dans une méta-analyse de 44 recherches portant sur le redoublement, dont 9 prennent en compte les aspects conatifs liés aux apprentissages, Holmes et Matthews (1984) concluent aux effets négatifs systématiques du redoublement sur l'estime de soi. De plus, une étude réalisée auprès de collégiens (Leboulanger, 1995) montre que le redoublement modifie la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes et du « métier d'élève ». Chez la moitié d'entre-eux, l'image de soi s'est détériorée, un an après le redoublement. Nous pensons qu'en retour, l'estime de soi pourrait affecter négativement les processus d'apprentissage. En effet, de façon générale, les travaux de recherche récents attestent que l'estime de soi est une dimension conative directement impliquée dans l'évolution des apprentissages scolaires et en particulier ceux de l'écrit (Chapman et al., 2000 ; Fadhel, 2000 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994 ; Siaud-Facchin, 2005). De nombreux travaux ont pu mettre en évidence qu'une estime de soi élevée est liée à de bonnes performances en lecture (Allès-Jardel, Ciabrini, Castelli, & Salvelli, 2002 ; Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000 ; Fadhel, 2000 ; Martinot, 2004 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994). Pintrich et Schrauben (1992) ont montré qu'une estime de soi positive favorise une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation plus efficace des capacités et des stratégies acquises. Les travaux de Bandura (1982/1997) confirment l'existence d'un lien entre ce qu'un individu pense de lui-même dans un domaine (perception d'auto-efficacité personnelle) et ses performances dans ce domaine. De plus, les dimensions dites conatives créent une dynamique motivationnelle (Viaud, 2005) qui affecte directement le degré d'implication de l'élève dans les tâches scolaires (Florin & Vrignaud, 2007 ; Reuchlin, 1991). Cet enchaînement théorique nous amène à penser que l'estime de soi médierait l'effet des mesures d'aide et des décisions pédagogiques en général sur l'acquisition de la lecture. De ce fait, d'une part, nous nous attendons à ce que les mesures d'aides aient un impact sur l'estime de soi. Conformément aux travaux de Crahay (2003),

Holmes et Matthews (1984), et Leboulanger (1995), nous postulons que, dès le début de l'école primaire, les mesures d'aide - le redoublement et le RASED - proposées aux élèves de CP et de CE1 affecteraient leur estime de soi en la stigmatisant. Ainsi, on s'attend à observer des niveaux différents d'estime de soi selon les parcours scolaires des élèves. D'autre part, nous nous attendons à ce que l'estime de soi ait un impact sur les performances en lecture. A l'instar de nombreux auteurs (Allès-Jardel, Ciabrini, Castelli, & Salvelli, 2002 ; Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000 ; Fadhel, 2000 ; Martinot, 2004 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994 ; Siaud-Facchin, 2005) on s'attend à observer une plus faible estime de soi chez les élèves en difficulté en lecture. Si ces postulats s'avèrent se vérifier, nous faisons l'hypothèse que, comparativement aux autres enfants, la plus faible progression en lecture des élèves de 6-8 ans bénéficiant de mesures d'aide est due, au moins en partie, à l'influence de ces dernières sur le niveau d'estime de soi de l'enfant. Autrement dit, les décisions pédagogiques agiraient sur l'estime de soi des enfants qui, en retour, aurait un impact sur les performances en lecture. Cette hypothèse sera testée à l'aide de modélisations par équations structurales. En effet, les analyses en pistes causales offrent la possibilité de tester en un seul et même modèle si l'estime de soi médiatise les effets des décisions pédagogiques sur les performances des élèves en lecture.

Toutefois, bien que la prise en compte de l'estime de soi paraisse nécessaire pour mieux comprendre le fonctionnement des jeunes enfants et agir préventivement, à notre connaissance on ne dispose pas en France d'outils d'évaluation de l'estime de soi utilisables auprès d'enfant de moins de 9 ans. L'une des raisons est qu'il est difficile d'appréhender l'estime de soi des jeunes enfants. Selon Davis-Kean et Sandler (2001), ces difficultés ont conduit de nombreux chercheurs à penser que les jeunes enfants n'avaient pas le niveau cognitif nécessaire pour comprendre les concepts abstraits et être capable d'effectuer une évaluation sur eux-mêmes. Cependant, Marsh et al. (1991) ont mis en évidence que les enfants de 5 ans ont déjà formé une estime de soi générale et peuvent différencier jusqu'à sept domaines spécifiques du soi. D'autres recherches ont indiqué que les enfants, dès 5 ans (Verrier, 2004) voire dès 3 ans selon L'Ecuyer (1997), sont capables de s'auto-évaluer dans différents domaines. Par ailleurs, l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi de l'enfant (Jacobs et al., 2003 ; Maintier & Alaphilippe, 2007) et ses acteurs jouent un rôle dans son élaboration. En effet, le jugement de l'enseignant exerce un effet sur la perception des compétences scolaires, sociales et comportementales (Bressoux & Pansu, 2003). De plus, les interactions avec les pairs déterminent l'estime de soi sociale (Beauregard et al., 2000 ; Harter, 1982, 1985, 1998). En France, la scolarisation précoce est

particulièrement développée depuis longtemps. Cette spécificité n'est pas à négliger. Un enfant âgé de 6 ans a bien souvent déjà vécu trois ans de scolarisation qui lui ont permis d'être confronté à ses pairs et au jugement de l'enseignant. Ainsi, sous l'influence des expériences vécues dans le milieu scolaire, nous faisons l'hypothèse que, dès six ans, les enfants possèdent et développent une estime de soi générale et des estimes de soi spécifiques. Nous aimerions alors proposer un instrument permettant d'évaluer ces dernières de façon fiable.

Ainsi, une première étude se fixe pour objectif d'adapter et de valider un instrument de mesure de l'estime de soi en langue française, applicable dès l'âge de 6 ans. Pour cela, nous examinerons les principaux questionnaires utilisés dans la recherche anglo-saxonne et française. Nous adapterons l'outil qui semblera le plus adéquat en prenant en compte les difficultés et recommandations pour mesurer l'estime de soi des jeunes enfants. Nous testerons alors plusieurs modèles théoriques à l'aide d'analyses confirmatoires afin de sélectionner celui qui s'ajuste le mieux. Nous vérifierons ensuite la fiabilité et la stabilité de cet instrument.

Une deuxième étude se donne pour objectif d'examiner les questions de l'équité et de l'efficacité des mesures d'aides proposées aux élèves de CP et de CE1, et plus particulièrement sous l'angle des compétences en lecture. Pour cela, on examinera à la fois le redoublement et le suivi en RASED, et des mécanismes fondamentaux de la lecture en cours de construction.

Une troisième étude se donne pour objectif de tester un modèle de médiation de l'estime de soi, permettant d'expliquer les effets des décisions pédagogiques sur l'acquisition de la lecture. Ce modèle propose que les décisions pédagogiques influencent l'estime de soi qui, en retour, agit sur l'acquisition de la lecture. Avant de tester ce modèle, nous chercherons à savoir si les mesures d'aide proposées aux élèves en difficulté au début de l'école primaire influencent négativement leur estime de soi. Enfin, nous examinerons les relations entre l'estime de soi et les performances en lecture des jeunes élèves.

DEUXIÈME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE

Chapitre 1 : Méthodologie générale

1. Introduction

En lien avec nos objectifs théoriques, il convient de sélectionner un ensemble d'outils méthodologiques permettant d'appréhender, pour chaque élève participant, son parcours scolaire, son estime de soi, ses performances cognitives générales, ses performances en lecture, ses comportements scolaires, ainsi que les informations socio-démographiques et familiales susceptibles d'intervenir dans l'interprétation des résultats. Par ailleurs, de manière à ce que cette étude soit reproductible, il convient de préciser de quelle manière et par quel moyen ces différents outils ont été administrés, ainsi que les caractéristiques de la population concernée. Les trois études que nous allons présenter dans les chapitres suivant découlent d'une méthodologie générale menée sur trois années scolaire. Ainsi, afin d'éviter la redondance, ce chapitre sera consacré à la présentation générale de la recherche. Dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques de la population. Dans un second temps, nous exposerons la procédure utilisée pour la prise de contact, la formation de l'équipe de recherche et le recueil de données. Enfin, nous examinerons les caractéristiques de chacun des outils méthodologiques.

2. Procédure

2.1. Prise de contact

Dans un premier temps, les inspecteurs et inspectrices de circonscriptions puis les directeurs et directrices des écoles primaires de la région des Pays de la Loire ont été contactés, afin d'obtenir l'autorisation de réaliser une étude au sein de leurs établissements. Ainsi, par entretien téléphonique, on leur présentait succinctement l'objectif de cette recherche, sa procédure ainsi que la période et le temps d'intervention au sein des écoles. A la fin de cet entretien, les inspecteurs (trices) de circonscription et les directeurs d'établissements scolaires ayant donné leur accord se sont vus remettre par mail ou par fax une lettre récapitulative (cf. annexe 1, p. 202), dont une à destination des enseignants (cf. annexe 1, p. 203) afin qu'aucun malentendu ne subsiste concernant notre démarche d'intervention. Un premier rendez-vous a ensuite été fixé avec les enseignants de CP et de CE1 de chaque

établissement scolaire afin de leur présenter plus en détails les objectifs et la méthodologie de cette étude. Des précautions ont été prises en ce qui concerne la présentation des objectifs de l'étude afin de ne pas modifier l'attitude des enseignants vis-à-vis du redoublement et du signalement au RASED. De plus, il leur était précisé qu'il ne s'agissait en aucune manière d'un contrôle de l'action des enseignants, ni d'une évaluation de l'atteinte des objectifs fixés à l'école primaire et que l'anonymat des réponses était garanti.

Pour la majorité des enseignants, les épreuves collectives au sein de la classe n'ont pas posé de problèmes. Cependant, quelques réticences ont été exprimées concernant leur charge de travail vis-à-vis des questionnaires à renseigner pour chaque élève. Ainsi, il a été convenu que ceux-ci seraient traités pendant les passations collectives, et pour certains d'entre eux, pour la moitié de la classe uniquement. Dans ce cas, la priorité a été donnée aux enfants en difficulté scolaire.

Un deuxième rendez-vous a alors été fixé avec les enseignants ayant accepté de participer, afin de planifier un calendrier pour le recueil de données. Ce rendez-vous nous a également permis de transmettre les demandes d'autorisation parentale (cf. annexe 2, p. 205), et les différents questionnaires adressés aux enseignants et aux parents. A l'issue de cette réunion, nous (étudiants de psychologie et moi-même) avons parfois été présentés aux enfants de manière à nous familiariser avec eux.

Etant difficile d'obtenir un accord de suivi sur trois ans, ces différents contacts ont été pris en début des trois rentrées scolaires de 2005, 2006 et 2007 (cf. figure 8). En septembre 2005, cette procédure de rencontre avec les différents acteurs scolaires nous a permis de constituer une première cohorte de participants. L'année suivante, elle s'est déroulée en deux étapes. Lors de la première, nous avons recontacté les personnes concernées l'année précédente afin de suivre longitudinalement un maximum de participants à un temps T2. Cependant, le taux de suivi n'est que de 35,7%. En effet, certains directeurs n'ont pas souhaité renouveler leur participation à cette étude. La plupart d'entre eux se sont excusés en raison d'un planning surchargé. De plus, un certain nombre d'enseignants n'ont pas suivi les mêmes élèves d'une année à l'autre et les nouveaux enseignants ayant pris en charge ces élèves ont plus difficilement accepté de participer à l'étude. Ainsi, lors de la deuxième étape, nous avons contacté de nouveaux participants afin de constituer une deuxième cohorte transversale. Enfin, en septembre 2007, la procédure fut similaire. Dans un premier temps, nous avons recontacté et suivi longitudinalement 36,9% des participants de la deuxième cohorte pour, dans un second temps, constituer une troisième cohorte transversale.

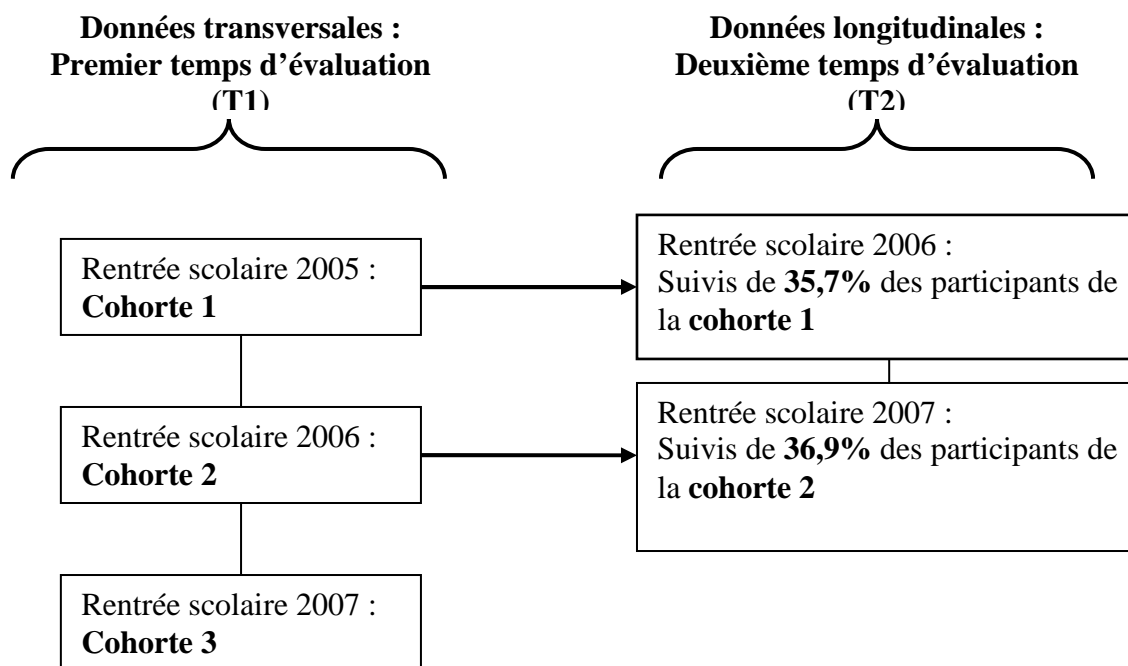


Figure 8 : Constitution de cohortes transversales et longitudinales

2.2. Formation de l'équipe de recherche

Parallèlement à la prise de contact, un groupe d'étudiants de Master 1 de psychologie, réalisant un mémoire de recherche en lien avec notre problématique, était formé à l'utilisation et à la passation des tests en vue du recueil des données. Cette formation a eu lieu avec un groupe différent d'étudiants pour les trois années scolaires 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Ainsi, des réunions de travail ont eu lieu tous les 15 jours, de septembre à fin janvier. Il leur était tout d'abord distribué un fichier étudiant comportant les outils méthodologiques dans leur ensemble (matériel, procédure de passation et de codage, bibliographie des articles de référence). De manière à ce qu'ils puissent se les approprier, chaque outil a été présenté en détail. Un second temps a été consacré aux règles de passation, de codage et de saisie des données ainsi qu'aux différentes erreurs pouvant y être liées et à ne pas commettre. Enfin, l'équipe de recherche a été mise en situation afin de s'assurer de l'assimilation des recommandations.

2.3. Déroulement du recueil de données

Le recueil de données a été effectué par l'équipe de recherche (les étudiants de M1 et moi-même) et s'est déroulé sur trois années (2006, 2007 et 2008). Celui-ci a eu lieu dans le courant du deuxième trimestre de l'année scolaire, en janvier et février, afin de permettre aux enseignants de bien connaître leurs élèves.

Un troisième rendez-vous avec les enseignants a eu lieu afin de rassembler les autorisations parentales. Nous avons fait le même constat que Troncin (2005), à savoir que les familles des enfants faibles scolairement acceptent plus difficilement de participer, malgré les explications rassurantes de la part des enseignants (environ 80% des refus).

Ce recueil de données s'est effectué sur deux demi-journées. Après avoir installé un climat de confiance en se présentant et en précisant aux enfants le déroulement des différentes interventions, la première demi-journée commençait par l'évaluation collective de l'estime de soi des enfants au travers de l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (Rambaud, Florin, & Guimard, 2005). Cet instrument est une adaptation du questionnaire SPP (Self Perception Profile) de Harter (1982), destiné aux enfants de 9 à 13 ans, et traduit par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta en 1987. Il a été proposé en premier et dans la matinée afin de réduire l'influence des autres tests ou des événements de la journée sur ses résultats. Lors de la deuxième demi-journée, nous avons évalué collectivement les performances en lecture et le niveau cognitif des enfants à l'aide de deux sub-tests issus de la batterie d'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 2 (ECS2) de Khomsi (1997). Les performances en lecture-compréhension des élèves de CE1 ont été évaluées lors de la troisième demi-journée à l'aide de l'Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture dénommée E-20 de Khomsi (1999). Les différents questionnaires adressés aux parents et aux enseignants étaient rassemblés avant de repartir. Il s'agissait de questionnaires socio-familiaux (Bacro & Florin, 2006), de fiches individuelles (Florin, Guimard, & Rambaud, 2005) et d'un questionnaire relatif aux comportements scolaires des enfants (Florin, Guimard, & Nocus, 2002). Ces questionnaires ont permis de recueillir les informations socio-démographiques, familiales et sur les parcours scolaires des enfants.

3. Description de la population

3.1. La population issue des données transversales

La population initiale est constituée de 468 enfants (234 filles et 234 garçons), âgés de 6 à 9 ans (âge moyen : 7 ans 2 mois ; écart type : 7 mois). Elle a été constituée à partir des données transversales issues des premiers temps d'évaluation T1. Ces enfants sont scolarisés en classe de CP (N = 257) et de CE1 (N = 211) dans 8 écoles de Nantes et sa région proche. De manière à toucher une plus grande proportion d'élèves en difficulté scolaire, la moitié des écoles se situe en Zone d'Education Prioritaire. Parmi ces 468 enfants, 143 enfants sont concernés par une mesure d'aide aux élèves en difficulté (85 par le RASED, 20 par le redoublement, 38 par le RASED et par le redoublement ; cf. figure 9).

3.2. La population issue des données longitudinales

Parmi ces 468 enfants, 107 élèves scolarisés en CP-CE1 ont pu être suivis longitudinalement à un an d'intervalle entre le premier temps d'évaluation (T1) et le second temps d'évaluation (T2). La majorité étant passée au niveau scolaire supérieur, ces enfants sont presque tous scolarisés en classe de CE1 (N=101 en CE1 et N= 6 en CP).

Il s'agit de 58 filles et 49 garçons, âgés de 7 ans à 8 ans et 9 mois lors du deuxième temps d'évaluation (âge moyen : 7 ans 7 mois ; écart-type : 4 mois). Parmi ces 107 enfants suivis longitudinalement, 16 sont concernés par une mesure d'aide entre les deux temps d'évaluation. Huit élèves redoublent sans être suivis par le RASED, 5 passent au niveau scolaire supérieur à condition d'être suivis par le RASED et 3 redoublent à condition d'être suivis par le RASED (cf. figure 9).

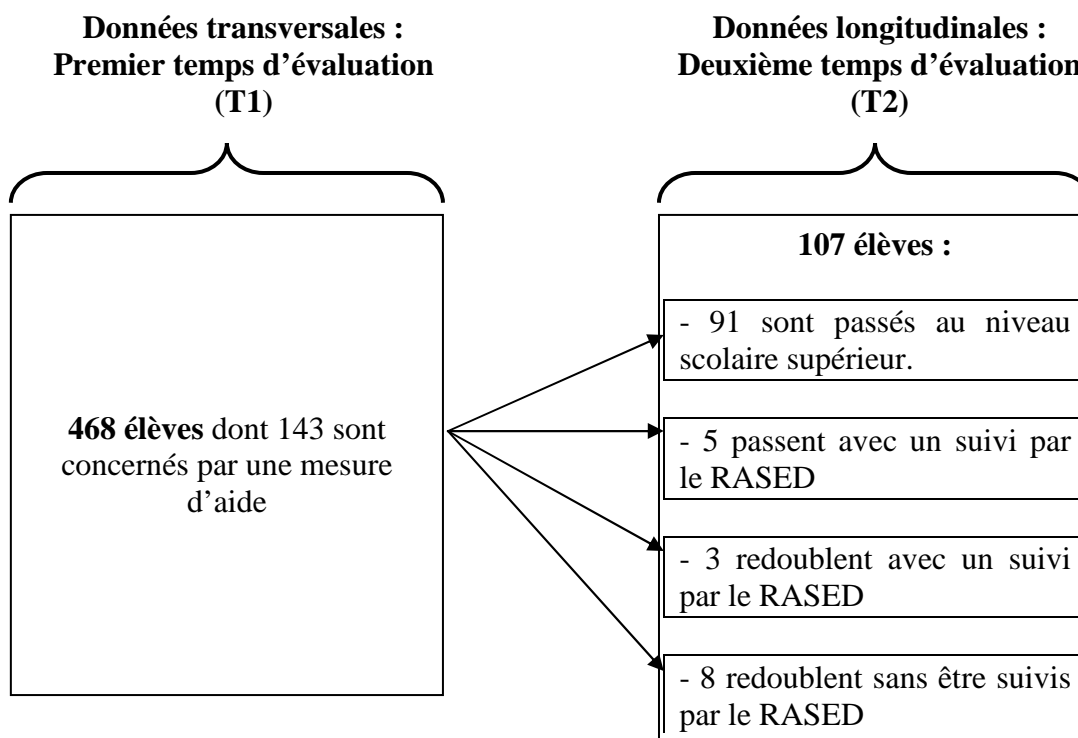


Figure 9 : Description de la population issue de la cohorte transversale et de la cohorte longitudinale

4. Outils méthodologiques

Afin de répondre aux hypothèses, nous avons sélectionné un certain nombre d'outils méthodologiques dont il convient de présenter les caractéristiques. Ces outils ont été proposés aux enfants, à leurs parents et à leurs enseignants. Dans un premier temps nous présenterons les questionnaires proposés aux parents et aux enseignants, ensuite les différentes épreuves proposées aux enfants.

4.1. Les questionnaires renseignés par les parents et les enseignants

4.1.1. Fiche individuelle : suivi des parcours scolaires (Florin, Guimard, & Rambaud, 2005)

Afin de recueillir les informations socio-démographiques classiques et les données concernant le parcours scolaire de l'enfant, nous avons proposé aux enseignants une fiche individuelle de suivi des parcours scolaires (Florin, Guimard, & Rambaud, 2005 ; cf. annexe 3, p. 207). Ainsi, pour chaque enfant participant, l'enseignant indique, dans un premier temps,

les nom et prénom de l'enfant, son niveau scolaire, le nom de son enseignant, le nom de l'école dans laquelle l'enfant est scolarisé, la date à laquelle la fiche a été remplie, la date de naissance de l'enfant et le genre. L'enseignant doit ensuite indiquer l'âge de première scolarisation de l'enfant, s'il a été suivi en RASED au cours de sa scolarisation et, si oui, à quel niveau. Enfin, il indique si l'enfant a redoublé une classe au cours de sa scolarisation et, si oui, laquelle. Les questions suivantes concernent la profession et la nationalité du père et de la mère et la ou les langue(s) parlée(s) à la maison. Enfin il est demandé de signaler si l'enfant présente d'éventuels problèmes (de santé, psychologique, familial ou autre). Très peu d'enseignants ont été en mesure de nous renseigner sur l'âge de première scolarisation, la profession et la nationalité des parents et la ou les langues parlées à la maison. Ces questions se retrouvent alors dans le questionnaire adressé aux parents.

4.1.2. Questionnaire socio-familial (Bacro & Florin, 2006)

Afin de compléter les informations renseignées par les enseignants, nous avons remis aux parents de chaque enfant, et par l'intermédiaire des enseignants, un questionnaire socio-familial mis au point par Bacro et Florin en 2006 (cf. annexe 3, p. 208-209). Ce questionnaire nous permet de contrôler certaines variables socio-familiales et de recouper des informations avec celles de la fiche individuelle afin de leur conférer une validité plus importante. De plus, il permet d'obtenir des renseignements que les parents sont plus à même de nous fournir.

La consigne donnée consiste à répondre directement aux questions posées ou à cocher la case correspondant le mieux à leur situation tout en faisant attention à bien répondre à toutes les questions. Il est précisé que les réponses sont confidentielles et les données traitées dans le respect de l'anonymat des personnes.

Ce questionnaire comprend un ensemble de questions relatives à l'enfant et à sa situation familiale. Les parents indiquent donc les nom et prénom de l'enfant, son sexe d'appartenance et sa date de naissance. Ainsi, l'âge des enfants est calculé par la suite en fonction de la date de passation des épreuves collectives. Les deux questions suivantes concernent le nombre de frères et soeurs ainsi que leurs dates de naissances. Ces questions nous permettent de connaître la taille et le rang de l'enfant dans la fratrie de l'enfant. Pour les trois questions suivantes, les parents doivent indiquer l'école fréquentée par l'enfant, depuis quand il la fréquente et l'année de sa première scolarisation. La durée de fréquentation de l'école et l'âge de première scolarisation sont calculés en fonction de la date de passation des épreuves collectives. Enfin, les cinq dernières questions portent sur la vie familiale, la

nationalité des parents, la ou les langues parlées à la maison, la profession et le niveau d'étude des parents. Cependant, le dépouillement des questionnaires a révélé que de nombreuses réponses manquaient concernant la taille de la fratrie et le rang de l'enfant, l'âge de première scolarisation et la durée de fréquentation de l'école. Ces variables n'ont alors pas été prises en compte dans les analyses des résultats.

4.1.3. Questionnaire pour les élèves d'école élémentaire (Florin, Guimard, & Nocus, 2002)

Afin de recueillir les informations sur les compétences, les comportements et l'adaptation scolaires des enfants, il est demandé aux enseignants de renseigner un Questionnaire sur les comportements scolaires pour chacun des élèves ayant une autorisation parentale (Florin, Guimard, & Nocus, 2002 ; cf. annexe 3, p. 210-211). Ce questionnaire a été développé et validé pour l'école maternelle dans le cadre d'une convention avec la DEPP (Q-EM, de Florin, Guimard et Nocus, 2008).

Au travers de 20 questions, les enseignants doivent évaluer les comportements langagiers (quantité et qualité de la participation verbale en classe), les compétences langagières (vocabulaire, syntaxe, prononciation), les capacités cognitives (mémorisation, raisonnement, attention), les comportements en classe (autonomie, fatigue, suivi du rythme de la classe, respect des règles), les comportements face à une tâche scolaire (organisation, rapidité), la confiance en soi, la maîtrise des gestes, les compétences physiques et sportives, les compétences dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre, et l'adaptation scolaire ultérieure des élèves.

Après avoir indiqué le nom, la date de naissance, le sexe, et la classe de l'enfant, il est demandé aux enseignants de répondre à toutes les questions, en n'en omettant aucune, et en indiquant le comportement actuel de l'enfant ou le comportement le plus fréquent, en entourant la réponse correspondante. Par ailleurs, l'enseignant doit indiquer si l'enfant présente d'éventuels problèmes de vision ou d'audition.

Ce questionnaire s'accompagne d'une fiche de codage et d'utilisation (cf. annexe 3, p. 212-213). Pour chacune des 20 questions, il y a trois possibilités de réponses. On attribue trois points à la modalité de réponse la plus positive (la première), deux points à la deuxième, un point à la troisième. Autrement dit, les réponses se distribuent sur une échelle en trois points, correspondant à des niveaux hiérarchisés. Pour chaque question, les enfants obtiennent une

note allant de 1 (niveau faible) à 3 (niveau élevé). Comme on incite l'enseignant à ne choisir qu'une seule modalité de réponse en répondant à toutes les questions, il n'y a normalement aucune absence de réponse, qui rendrait le questionnaire inexploitable. Le score total varie donc de 20 à 60 points.

En plus d'appréhender le jugement de l'enseignant sur les compétences, les comportements et l'adaptation scolaires des enfants en tout début d'apprentissage, ce questionnaire peut également être utilisé dans une optique de prévention contre l'échec scolaire. En effet, il constituerait un bon prédicteur de l'adaptation scolaire (Florin, 1991), du parcours scolaire des élèves (Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007), de certaines compétences scolaires (Guimard, Florin, & Nocus, 2002 ; Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007) et notamment des performances en lecture (Guimard & Florin, 2001, 2007). De plus, le jugement émis par l'enseignant concernant la confiance en soi de l'élève permettrait de différencier les élèves qui seront scolairement faibles ou forts ultérieurement (Guimard & Florin, 2001). Enfin, un score inférieur à 45 en moyenne, peut être un indicateur de difficultés ultérieures dans l'adaptation scolaire de l'élève (Florin, Guimard, & Nocus, 2002 ; Guimard & Florin, 2007).

Ainsi, cet outil présente une valeur statistique, une bonne description des fonctionnements scolaires des élèves, et constitue un prédicteur des résultats scolaires. Il peut être utilisé de la moyenne section au CE2. De plus, il est possible de calculer des sous-scores selon le domaine auquel on s'intéresse. Les auteurs précisent qu'il ne présente pas de valeur diagnostique et qu'il doit s'accompagner d'autres explorations (Florin et al., 2002).

4.2. Les évaluations proposées aux élèves

4.2.1. Les sub-tests de l'ECS-II de Khomsi (1997)

La batterie d'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 2 (ECS2) de Khomsi (1997) vise la détection des enfants à risque au cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle II), à travers l'évaluation de leurs compétences scolaires. L'acquisition de la lecture étant la préoccupation principale dans ce cycle, cette batterie permet essentiellement d'évaluer des capacités liées à la maîtrise du langage écrit. Cette batterie d'évaluation propose 6 sub-tests, complémentaires les uns des autres : l'Identification du Mot Oral (IMO), le Jugement de Grammaticalité (JG), le Graphisme (G), la compréhension (C), la Résolution de Problèmes abstraits (RP), et l'Identification de Mots Ecrits (IME). Le choix des épreuves peut s'effectuer

en fonction des compétences à explorer. Ainsi, afin d'évaluer les performances cognitives générales des enfants et leurs performances en lecture, nous avons retenu les deux sub-tests Résolution de Problème (RP) et Identification du Mot Ecrit (IME).

4.2.1.1. L'épreuve de résolution de problème (RP)

L'épreuve de Résolution de Problème (cf. annexe 5, p. 221) permet d'appréhender le niveau cognitif des enfants en évaluant les capacités de résolution de problème tout en distinguant les stratégies de raisonnement perceptif et analogique (Khomsî, 1997). Selon l'auteur, l'une des phases importantes de l'acquisition de la lecture est l'utilisation de l'analogie pour l'identification des nouveaux mots. Les problèmes analogiques évaluent le rendement scolaire et les capacités des élèves à autogérer leur fonctionnement cognitif. Ce sub-test est composé de 18 items se présentant sous la forme de problèmes non verbaux de type « matrice progressive » de Raven (1960 ; cf. figure 10). Ainsi, l'expérimentateur présente aux enfants une planche de 18 matrices représentées par des dessins, dont 6 sont encadrées en rouge et 12 en bleu. Pour chaque problème il manque un morceau au dessin et 5 petits carrés sont proposés. Les enfants doivent retrouver, parmi ces 5 carrés, celui qui correspond au carré manquant du dessin. Autrement dit, la tâche consiste à choisir une réponse, parmi 5 proposées, comme solution à un problème abstrait de type « matrice progressive ». Cette épreuve peut être menée de manière collective.

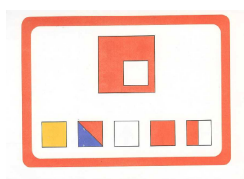


Figure 10 : Exemple d'une matrice issue du RP de Khomsî (1997)

Les 6 matrices encadrées en rouge constituent la phase d'entraînement. Pour chaque item l'expérimentateur présente le dessin et le carré manquant aux enfants et leur demande d'entourer un des cinq carrés proposés en dessous qui pourrait aller à la place de la partie manquante. L'expérimentateur accompagne les enfants dans leur démarche et leur propose une correction implicite directement après leur proposition. Cette phase évalue alors les capacités à s'auto-corriger. C'est essentiellement dans cette partie que sont évaluées les stratégies de résolution de problème. Les 12 matrices suivantes, encadrées de bleu, correspondent à la phase d'évaluation des capacités d'auto-régulation et du rendement

scolaire. L'expérimentateur demande alors aux enfants de travailler seuls, à leur rythme, et d'entourer le carré manquant pour chaque dessin. Cette partie du test est chronométrée afin de noter le temps de passation ; elle est limitée à 10 minutes.

Il est alors ensuite possible de calculer 3 scores : un score d'entraînement (E), un score d'autorégulation (A) et un score global de résolution de problème (RP). Le score E (sur 12 points) concerne les matrices entourées de rouge utilisées pour l'entraînement en situation hétéroréglée : chaque réponse correcte d'emblée est notée deux points et chaque réponse correcte après correction est notée un point. Le score A (sur 12 points) est calculé pour la deuxième partie de l'épreuve, encadrée de bleu, par attribution d'un point à chaque réponse correcte. Le score RP (sur 24 points) est la somme des scores E et A. Ce codage se fait à l'aide d'un transparent (cf. annexe 5, p. 221) qui permet de repérer les réponses considérées comme « correctes » devant être entourées. Cette épreuve nous permettra de contrôler le niveau cognitif des enfants.

4.2.1.2. L'épreuve d'identification de mots écrits (IME)

Les performances des enfants en lecture ont été évaluées à partir de l'épreuve d'Identification du Mot Ecrit (IME ; cf. annexe 6, p. 223-225). Ce sub-test a été conçu en vue de repérer les enfants en difficulté en reconnaissance de mots écrits. Proposé en passation collective, il permet d'évaluer les capacités d'identification de mots écrits en distinguant l'utilisation des stratégies de recodage graphème-phonème correspondant à la voie d'assemblage (déchiffrage) et des stratégies orthographiques correspondant à la voie d'adressage (lecture orthographique directe). Cette épreuve est réservée aux élèves de CP et de CE1.

L'épreuve est constituée de 4 types d'items se présentant sous la forme d'une image sous laquelle figure un mot (cf. figure 11):

- 20 items Corrects (C) sont correctement orthographiés et congruents avec les images, et 10 items Pseudo-Synonymes (PS) sont correctement orthographiés, mais non congruents avec les images. Leur fonction essentielle est de servir de distracteurs.

- 10 items Pseudo-Logatomes Ecrits (PLE), sont congruents avec les images et ont subi une perturbation graphique. Dans ce cas, l'oralisation de ces items ne correspond pas à l'image. Ces derniers permettent d'évaluer l'efficacité des stratégies phono-alphabétiques dans l'identification du mot écrit.

- 10 items Homophones graphiques (HG) sont mal orthographiés mais leur oralisation correspond à l'image. Ils permettent d'évaluer le niveau d'utilisation des connaissances orthographiques.



Figure 11 : Exemple d'items de l'IME (Khomsy, 1997)

La tâche consiste à vérifier l'orthographe et/ou l'adéquation du mot à l'image proposée. Si l'enfant estime que le mot est bien écrit et qu'il correspond bien à l'image, il l'entoure. Si au contraire, il estime que le mot ne correspond pas à l'image ou qu'il est mal écrit, il doit le barrer avec une croix. L'épreuve commence par une phase d'entraînement constituée de 5 items. L'expérimentateur présente alors la consigne aux enfants, les accompagne dans leur démarche et leur propose une correction implicite directement après leur proposition. Après la phase d'entraînement, les enfants travaillent seuls. Le temps de passation est alors chronométré et limité à 15 minutes.

Chaque réponse correcte reçoit un point à l'exception des 5 items d'entraînement qui ne sont pas pris en compte. Ainsi, on peut calculer 5 scores : les scores C, PS, PLE et HP qui correspondent à la somme des réponses correctes à chaque type d'item, et le score global d'Identification de Mots Ecrits (IME) qui correspond à la somme des scores C, PS, PLE et HP. Le score maximum est de 20 pour C, 10 pour PS, PLE et HP, et 50 pour IME.

Le codage peut s'effectuer à l'aide d'un transparent (cf. annexe 6, p. 226) indiquant les réponses correctes pour chaque type d'item.

4.2.2. L'évaluation de la compréhension en lecture : le E-20 de Khomsy (1999)

Le E-20, réservé à des enfants de CE1, permet également d'évaluer les performances en lecture des enfants et de détecter les enfants « à risque » (cf. annexe 7, p. 228-230). Proposé en passation collective, il permet d'évaluer les capacités en compréhension.

Le matériel se présente sous la forme d'un livret et d'une feuille de passation. Sur chaque page du livret sont présentées simultanément deux planches représentant chacune 4 images et une phrase écrite. Ces planches sont reproduites sur la feuille de passation. La tâche consiste à lire à voix basse la phrase écrite et à marquer sur la feuille de passation l'image qui

correspond au sens de la phrase par une croix. L'expérimentateur présente la consigne aux enfants à l'aide de deux items d'entraînement. Après la phase d'entraînement, les enfants travaillent seuls et à leur rythme. Le temps de passation est alors noté et limité à 30 minutes.

Il est ainsi proposé aux élèves 20 énoncés dont 12 sont à contenu imageable (Ig) et 8 impliquant l'utilisation de stratégies inférentielles (If). Le codage de cette épreuve se réalise à l'aide d'un transparent (cf. annexe 7, p. 231) permettant de mesurer 5 scores :

- Le score Ig sur 12 points : total de désignations correctes pour les 12 énoncés à contenu imageable.
- Le score If : total de désignations correctes pour les 8 énoncés impliquant l'utilisation de stratégies inférentielles.
- Le score DA : la somme des désignations aberrantes.
- Le score N : total des désignations correctes. Il peut être calculé en additionnant Ig et If.
- La note Temps est portée directement sur la feuille de passation quand elle est rendue par les enfants.

4.2.3. L'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES)

L'estime de soi des élèves a été évaluée à partir de l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES, cf. annexe 4, p. 215-216), qui correspond à une adaptation du questionnaire SPP (Self Perception Profile) de Harter (1982), destiné aux enfants de 9 à 13 ans, et traduit par Pierrehumbert et al. en 1987. Cet instrument a fait l'objet d'une étude de validation présentée dans le chapitre suivant.

Chapitre n°2 : Adaptation et validation d'un instrument de mesure de l'estime de soi, en langue française, applicable dès 6 ans.

1. Introduction

Depuis plus d'un demi-siècle, l'estime de soi occupe une place importante dans la recherche en psychologie. Selon Harter (1998), cet intérêt peut s'expliquer par le lien existant entre une faible estime de soi et les symptômes dépressifs, le suicide, la délinquance, les problèmes d'apprentissage scolaire, etc. Aujourd'hui, praticiens et chercheurs sont intéressés par l'identification de stratégies et de programmes d'intervention destinés à favoriser l'estime de soi. C'est pourquoi il est nécessaire de pouvoir proposer des instruments permettant d'évaluer cette dernière. Selon Harter (1998), étudier l'estime de soi, c'est affirmer que la personne est capable d'évaluer sa propre valeur, et qu'elle peut exprimer cette évaluation à d'autres par de multiples médiations (acte, parole, écrit). Si certains chercheurs, comme L'Ecuyer (1978, 1990, 1997) préfèrent utiliser la méthode auto-descriptive, où l'on demande à la personne comment elle se perçoit, d'autres comme Harter (1982, 1985) ou Marsh, Craven, et Debus (1991), préfèrent la méthode du questionnaire. A l'instar de ces derniers, nous considérons que cette méthode, malgré tous les biais qui lui sont liés, est le moyen le plus efficace, pour recueillir un grand nombre de données et vérifier leurs cohérences. Ainsi, depuis près d'un demi-siècle, de nombreuses échelles d'évaluation de l'estime de soi ont été développées. Cependant, bien que la prise en compte de l'estime de soi paraisse nécessaire pour mieux comprendre le fonctionnement des jeunes enfants et agir préventivement, à notre connaissance, on ne dispose pas en France, d'outils d'évaluation de l'estime de soi utilisable auprès d'enfants de moins de 9 ans. Ainsi, dans la présente étude, nous nous intéresserons à la démarche de validation d'un Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES), en langue française, applicable chez les enfants dès l'âge de 6 ans. Cet outil a été élaboré à partir d'une adaptation du Self Perception Profil (SPP) de Pierrehumbert et al. en 1987, destinée aux enfants de 9 à 13 ans. Afin de développer la procédure d'adaptation et de validation de notre Instrument de Mesure de l'Estime de Soi, dans un premier temps, nous allons examiner les principaux questionnaires utilisés, dans la recherche anglo-saxonne et française, pour mesurer l'estime de soi des enfants. Nous présenterons alors leurs bases théoriques, leurs démarches

de validation, leurs qualités psychométriques, leurs structure factorielles et leurs avantages et inconvénients. Ceci nous permettra, dans un second temps, d'adapter le SPP de Pierrehumbert et al. (1987), en nous positionnant théoriquement et en prenant en compte les difficultés pour mesurer l'estime de soi des jeunes enfants. Enfin, afin de valider l'IMES, nous réaliserons des analyses confirmatoires. Nous testerons alors plusieurs modèles afin de sélectionner celui qui s'ajuste le mieux. Nous vérifierons ensuite la fiabilité et la stabilité de cet instrument.

2. Principaux instruments de mesure de l'estime de soi adaptés et validés pour les enfants

Pour étudier l'estime de soi des enfants, les recherches empiriques anglophones et françaises utilisent principalement 5 outils : le Self Esteem Inventory (SEI, Coopersmith, 1967, 1984), le Self Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh, Craven, & Debus, 1991), le Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA, Harter & Pike, 1984), le Self-Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985) et le Self-Perception Profil (SPP, Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987)

Ainsi, cette partie présentera, d'une part la démarche de validation de chacun de ces outils et leurs qualités psychométriques, et d'autre part la position théorique de leurs auteurs ainsi que les limites et les avantages des ces outils.

2.1. Self Esteem Inventory (SEI, Coopersmith, 1967, 1984)

Le Self Esteem Inventory (SEI) fut développé par Coopersmith en 1967 et validé en français en 1984 sous le nom d'Inventaire de l'Estime de Soi. Il se présente en deux versions : une forme scolaire, adaptée aux enfants et aux adolescents âgés de 8 à 15 ans et une forme adulte créée à partir de la forme scolaire, en l'adaptant au monde adulte. Nous allons plus précisément nous intéresser à la forme scolaire qui s'adresse aux enfants. Celle-ci a été construite pour mesurer les attitudes évaluatives envers soi-même dans les domaines social, familial, scolaire et personnel (général). Une échelle de mensonge a été ajoutée afin d'évaluer le désir de paraître de l'enfant. La note à cette échelle doit être considérée comme l'indice d'attitude de réponse défensive envers le test, autrement dit comme la désirabilité sociale. Le SEI (Coopersmith, 1967, 1984) est composé de 58 items, décrivant des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuelles. Les questions sont formulées de la façon suivante (cf. figure 12) : « je fais toujours mon travail du mieux que je peux » et le sujet doit

répondre en cochant une case : « me ressemble » ou « ne me ressemble pas ». Ce questionnaire permet d'obtenir six scores : un score pour chacune des différentes dimensions explorées (scolaire, sociale, familiale, et général), un score de désirabilité sociale et un score d'estime de soi globale qui est obtenu en additionnant les notes pour chacune des sous-échelles (à l'exception de celle de l'échelle de mensonge). Les notes aux différentes sous-échelles ainsi que la note totale, permettent de mesurer dans quel domaine et dans quelle mesure les enfants ont une image positive d'eux-mêmes.

	Me ressemble	Ne me ressemble pas
1. En général, je ne me fais pas de soucis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il m'est très difficile de prendre la parole en classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. On s'amuse beaucoup en ma compagnie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A la maison je suis facilement contrarié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je ne suis jamais inquiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 12 : Format de la version française du SEI de Coopersmith (1984)

De plus, le score global est utilisé comme indice de l'estime de soi. L'administration peut être individuelle ou collective et la passation dure environ 10 minutes. Cependant, l'analyse des résultats de la version anglosaxone, auprès de 56 enfants, âgés de 10 à 12 ans, n'a pu révéler de différences significatives entre les appréciations des domaines cités ci-dessus (Coopersmith, 1967). Coopersmith en conclue que les enfants ne font pas de distinction claire entre les évaluations de soi dans des contextes différents et qu'ils se basent sur l'estime de soi générale d'eux-mêmes qu'ils ont déjà intériorisée. Ainsi, cette version anglosaxone du SEI permet d'appréhender l'estime de soi globale des enfants de 10 à 12 ans à partir d'items faisant référence aux domaines social, familial, personnel et scolaire (cf. figure 13).

<p align="center"><u>Estime de soi globale entre 10 et 12</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Items relatifs au domaine social - Items relatifs au domaine familial - Items relatifs au domaine personnel (général) - Items relatifs au domaine scolaire
--

Figure 13 : Structure de la version anglaise du SEI de Coopersmith (1967)

Par ailleurs, la version scolaire française du SEI (Coopersmith, 1984) a été validée auprès de 110 sujets de plus de 12 ans uniquement. Des analyses en composantes principales avec rotation varimax ont été réalisées sur les quatre échelles (scolaire, familiale, sociale et générale). Ces analyses factorielles ont révélé, non pas 4, mais 3 facteurs que Coopersmith (1984) a nommés : scolaire, social et familial. Cependant, la dimension scolaire se rapporte à la fois aux domaines scolaire et général et la dimension sociale se rapporte à la fois aux domaines social et général. Ainsi, cette version française du SEI de Coopersmith (1984) permet d'appréhender d'une part, l'estime de soi scolaire à partir d'items faisant référence aux domaines scolaire et général, d'autre part, l'estime de soi sociale à partir d'items faisant référence aux domaines social et général, et enfin, l'estime de soi familiale à partir d'items faisant référence au même domaine (cf. figure 14).

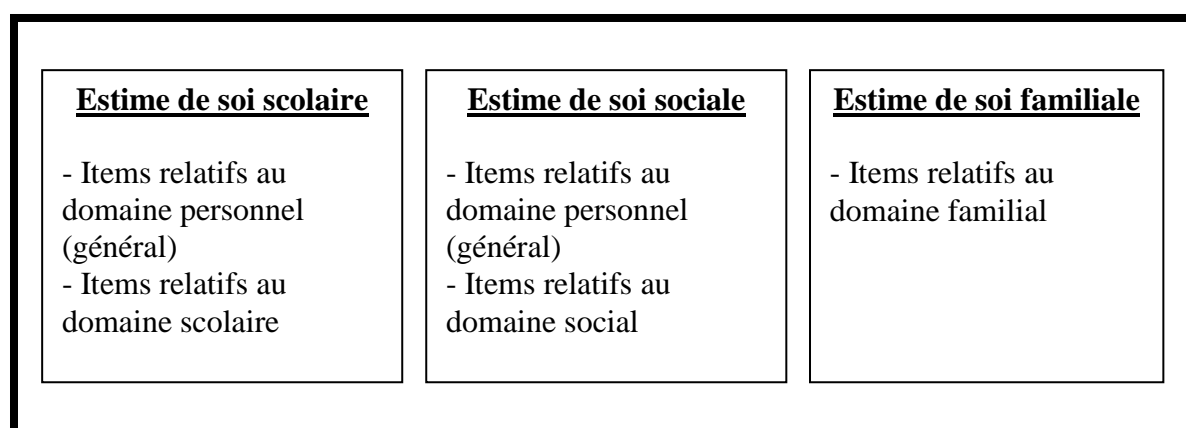


Figure 14 : Structure de la version française du SEI de Coopersmith (1984)

Les intercorrélations entre les 4 échelles varient de .17 à .65. Les corrélations entre l'estime de soi générale et l'estime de soi sociale (.65) d'une part, et entre l'estime de soi générale et l'estime de soi scolaire (.54) d'autre part, sont relativement élevées. Les coefficients de corrélation de Bravais-Pearson, corrigés par la formule de Spearman-Brown, rapportés comme indices de consistance interne pour chacune des échelles varient entre .52 et .90. Malgré ces résultats, l'Inventaire d'Estime de Soi propose de mesurer les 4 dimensions initialement prévues et reste l'un des outils de mesure, adressés aux enfants, les plus utilisés. De plus, selon Harter (1982), le SEI de Coopersmith pose des problèmes méthodologiques, notamment au niveau de la sélection des items, des domaines considérés et du format du questionnaire. Selon elle, l'estime de soi est multidimensionnelle. Elle renvoie à une multitude de perceptions, relatives à différents domaines de l'expérience quotidienne. De

plus, selon Paradis et Vitaro (1992) il possède des qualités psychométriques peu satisfaisantes en particulier en ce qui concerne sa structure factorielle, la formulation des questions, la susceptibilité à la désirabilité sociale et l'utilisation d'un score global. Nous pouvons également souligner le grand nombre d'items de cette échelle qui pose des problèmes d'attention chez les jeunes enfants (Davis-Kean & Sandler, 2001).

2.2. *Le Self Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh, Craven, & Debus, 1991)*

Le Self Description Questionnaire-I (SDQ-I, Marsh, Craven, & Debus, 1991) est l'un des trois questionnaires de description de soi de Marsh et s'adresse aux enfants de 5 à 8 ans. Ce questionnaire est basé sur le modèle théorique proposé par Shavelson et al. (1976) et permet d'évaluer 3 sous-champs du concept de soi scolaire (lecture, maths et concept de soi scolaire en général), 4 sous-champs du concept de soi non-scolaire (capacité physique, apparence physique, relations paritaires et relations avec les parents) et le concept de soi général. Il est composé de 32 items (4 par sous-champ). La passation est individuelle et dure environ 10 minutes. C'est l'expérimentateur qui lit les questions aux enfants de manière à ce qu'il puisse les reformuler, si nécessaire, et s'assurer que ceux-ci ont bien compris. Ainsi, chaque item est présenté sous la forme d'une question formulée de la manière suivante (cf. figure 15) : « je suis bon en sport » à laquelle l'enfant doit, dans un premier temps, répondre par oui ou par non, et dans un second temps préciser sa réponse. Ainsi, s'il répond « oui », l'expérimentateur lui demande si c'est toujours ou de temps en temps et si l'enfant répond « non », il lui demande si ce n'est pas du tout ou pas souvent.

	False	Mustly false	Sometimes false sometimes true	Mostly true	True
25. I'm interested in READING	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. My parents like me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. I get good marks in mathematics	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. I have good muscles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. I am good at sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 15 : Format du SDQ-I (Marsh et al., 1991)

C'est l'expérimentateur qui note les réponses sur le protocole. Il est aussi possible que l'enfant ne réponde ni par oui, ni par non. Dans ce cas l'expérimentateur coche la réponse

intermédiaire. Ainsi, les réponses se répartissent sur une échelle de type lickert en 5 points (faux, souvent faux, parfois faux/parfois vrai, souvent vrai, vrai).

Ce questionnaire a été validé auprès de 501 enfants dont 163 sont âgés de 5 ans, 169 de 6 ans et 169 de 7 ans. Un test-retest a été effectué à 2 semaines d'intervalle. Marsh et al, (1991) ont réalisé des analyses factorielles confirmatoires afin de tester 3 modèles théoriques :

- 1- Un modèle à un facteur général représenté par les 32 items du questionnaire.
- 2- Un modèle à deux facteurs dans lequel les items des 3 sous-champs de la dimension scolaire définissent un seul facteur scolaire et les autres items un facteur non-scolaire.
- 3- Un modèle à huit facteurs dans lequel chaque facteur correspond aux huit dimensions du modèle de Shavelson et al, (1976).

Pour chaque modèle, les items sont liés uniquement au facteur auquel ils doivent appartenir (cf. modèle de Shavelson et al., 1976, p. 58). Les auteurs ont testé ces trois modèles sur chaque tranche d'âge (5, 6 et 7 ans) ainsi que sur l'ensemble de l'échantillon. Pour estimer l'adéquation des modèles proposés, les auteurs ont relevé 3 indices : le χ^2 , qui permet de rendre compte de la significativité du test, le Tucker-Lewis Index (TLI) et le Relative Noncentrality Index (RNI) qui rendent compte de la part de variance expliquée par le modèle. Ainsi, les résultats des analyses factorielles confirmatoires ont permis de mettre en évidence que le modèle le plus adéquat est celui à huit facteurs ($\chi^2= 961.49$; TLI= .904 ; RNI= .916), et ce, quelque soit l'âge. Par ailleurs, les coefficients de Cronbach rapportés comme indices de cohérence interne pour chacune des 8 échelles varient entre .50 et .95. De plus, les auteurs ont mesuré les alphas de Cronbach de 2 groupes d'items supplémentaires. Le premier rassemble les 3 sous-champs du domaine scolaire afin de mesurer la cohérence interne d'une échelle scolaire, et le second rassemble les 4 sous-champs du domaine non-scolaire afin de mesurer la cohérence interne d'une échelle non-scolaire. Les coefficients varient entre .84 et .92. En général, ces indices ont tendance à augmenter avec l'âge (Marsh et al., 1991). En revanche, avec l'âge, les corrélations entre les facteurs sont de plus en plus faibles. Ainsi, au vu de ces résultats, il semble que les 8 domaines de l'estime de soi soient bien présents dès l'âge de 5 ans mais qu'ils sont de plus en plus distincts avec l'âge (Marsh et al., 1991).

Ainsi, le SDQ-I (Marsh et al., 1991) permet d'appréhender l'estime de soi générale, scolaire, scolaire en général, en lecture, en mathématique, non-scolaire, familiale, sociale, en apparence physique et en capacité physique des enfants anglophones de 4 à 7 ans (cf. figure 16). Il est alors possible d'intervenir dans un domaine plutôt qu'un autre. Cependant, ce modèle ne permet pas de savoir si l'estime de soi générale se développe avant ou après les estimations de soi spécifiques. De plus, si Marsh et al. (1991) ont mis en évidence que l'estime de

soi se différençiait avec l'âge, ils n'ont pas mis en évidence que l'estime de soi était de plus en plus dimensionnelle avec l'âge comme le postulaient Shavelson et al., (1976).

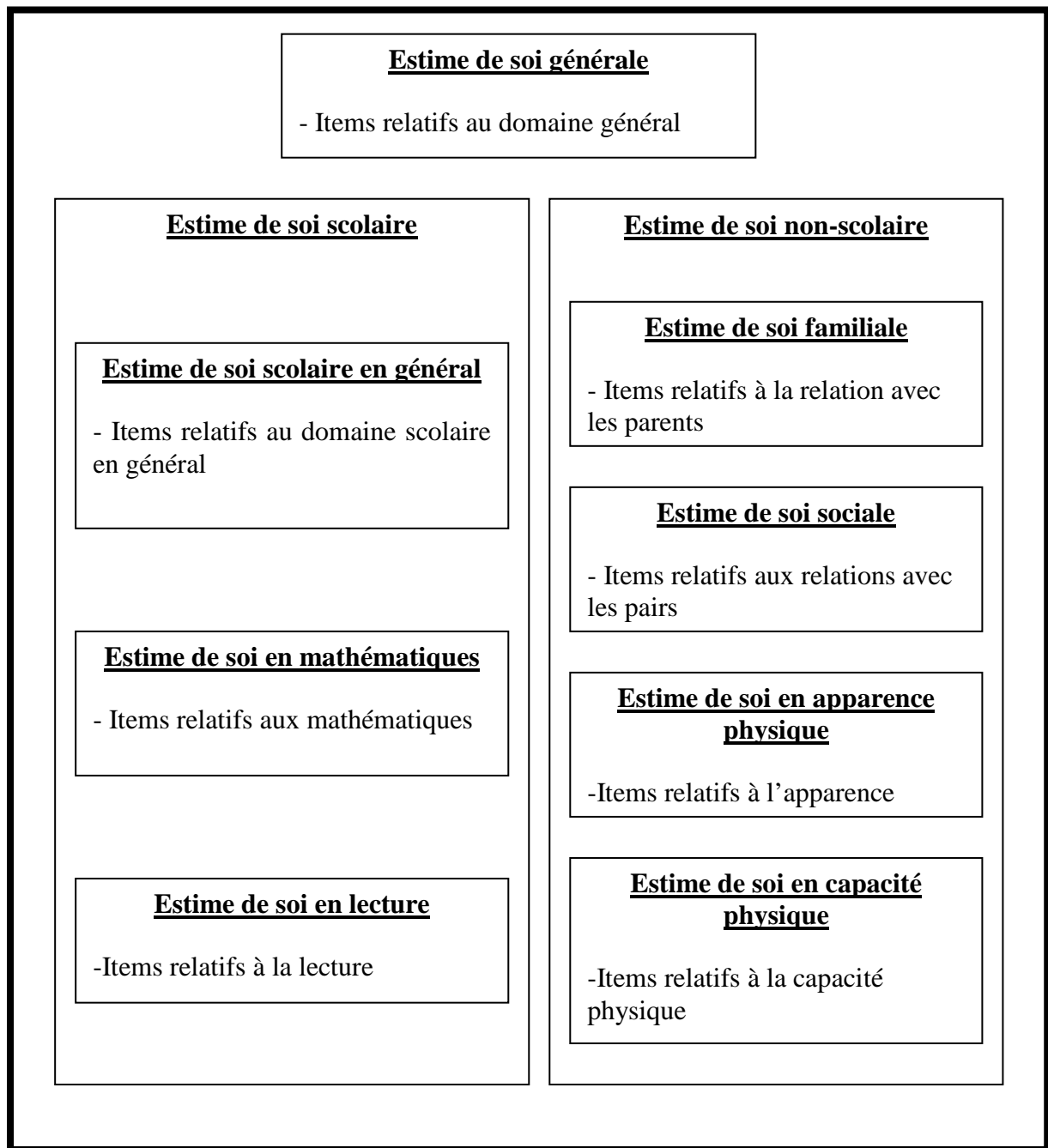


Figure 16 : Structure du SDQ-I (Marsh et al., 1991)

2.3. Le Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA, Harter & Pike, 1984)

Harter et Pike (1984) ont mis au point une méthode permettant d'évaluer l'estime de soi des enfants âgés de 4 à 7 ans : le Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA). Cet instrument de mesure se base sur les modèles théoriques de James (1890) et Cooley (1902) et permet d'évaluer 4 domaines : les compétences physiques, les compétences cognitives, les relations paritaires et la relation avec la mère. Cette version ne propose pas de mesurer l'estime de soi générale car Harter et Pike considèrent qu'avant 8 ans l'enfant n'est pas capable d'avoir une image générale de soi.

Le PSPCSA comprend 6 items par domaine, soit 24 items et existe en deux versions : une pour les 4-5 ans et une pour les 6-7 ans. Ces deux versions ne sont pas totalement différentes puisque sur les 24 items, 11 sont identiques et 13 sont différents. Par ailleurs, afin d'adapter cet outil à des enfants âgés de 4 à 7 ans, les auteurs ont préféré un format imagé à un format écrit (cf. figure 17).

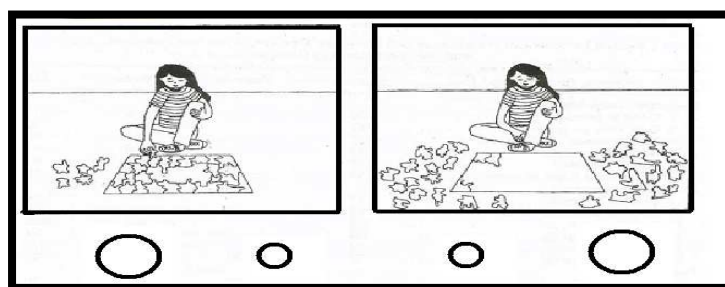


Figure 17 : Format du PSPCSA (Harter & Pike, 1984)

En effet, ce format permet aux enfants de ne pas avoir à lire les questions. Ainsi, les problèmes d'attention et de compréhension des items sont réduits afin de rendre meilleures la fiabilité et la validité de cet instrument. Par ailleurs, selon Harter et Pike, le format imagé engage l'intérêt de l'enfant et donne du sens aux réponses. Si l'enfant interrogé est un garçon, les images proposées mettent en scène un garçon et si l'enfant interrogé est une fille, les images mettent en scène une fille. Ainsi, pour chaque item, on présente deux photographies à l'enfant et on lui demande de choisir auquel des deux il ressemble le plus. Par exemple, dans le domaine des compétences cognitives, on lui présente la photographie d'un enfant qui a presque fini son puzzle et celle d'un enfant qui n'a pas fini son puzzle. On lui dit que la fille à gauche est douée en puzzle et la fille à droite n'est pas douée en puzzle. La petite fille doit alors choisir à laquelle des deux elle ressemble le plus. Ensuite, on lui dit que si elle est

vraiment comme la fille elle entoure le gros cercle, mais si elle est un peu comme la fille le petit cercle. Les réponses des enfants se répartissent donc sur une échelle de type lickert en 4 points. Le format du questionnaire en 4 points permettrait selon Harter et Pike (1984) de réduire la part de désirabilité sociale. La passation est individuelle.

Ce questionnaire a été validé auprès de 255 enfants dont 90 sont âgés de 4 ans, 56 de 5 ans, 65 de 6 ans et 44 de 7 ans. Des analyses factorielles avec rotation oblique (promax) ont été réalisées sur les quatre échelles (compétences physiques, compétences cognitives, relations paritaires et relations avec la mère). Ces analyses factorielles ont révélé, non pas 4, mais 2 facteurs et ce, pour les deux versions (4-5 ans et 6-7 ans). Il s'agit de l'estime de soi en compétences générales, qui regroupe les compétences cognitives et physiques, et de l'estime de soi sociale qui comprend les relations paritaires et la relation avec la mère (cf. figure 18).

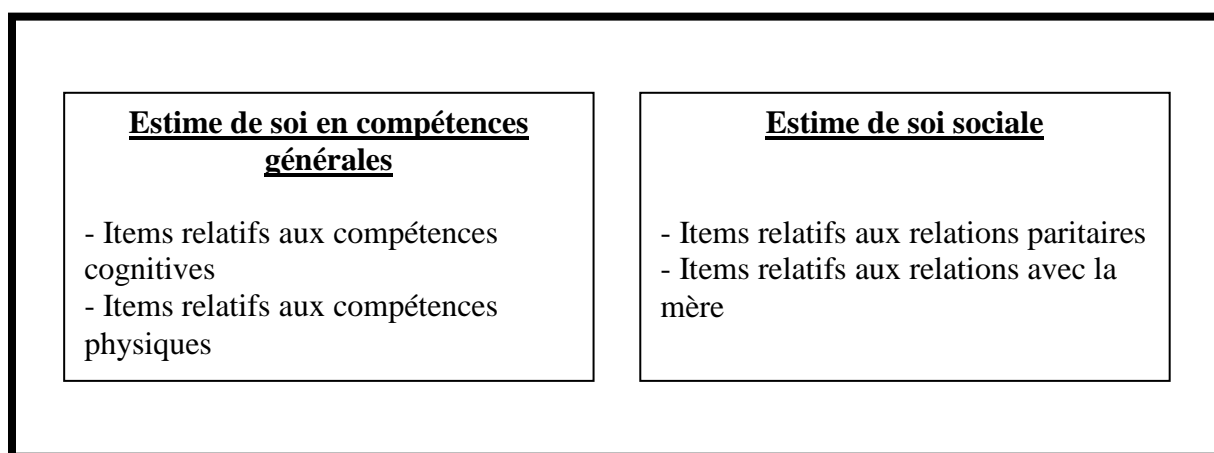


Figure 18 : Structure du PSPCSA (Harter & Pike, 1984)

Pour chaque version, 21 items ont une moyenne supérieure à 3 (sur 4). Ceci indique que les enfants de 4 à 7 ans ont en moyenne une estime de soi élevée en ce qui concerne leur compétence générale et leur acceptation sociale. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, bon nombre d'auteurs évoquent la surévaluation de soi des enfants entrant à l'école primaire (Flammer, 1989 ; Gilly, 1980 ; Harter, 1982 ; Maintier & Alaphilippe, 2007). Cette évaluation de soi deviendrait plus modeste à partir de l'entrée à l'école élémentaire (Wigfield et al., 1997) pour s'approcher des compétences réelles (Harter, 1982). Par ailleurs, les intercorrélations entre les 4 échelles ont été réalisées pour chaque âge (4, 5, 6 et 7 ans). C'est la corrélation entre l'acceptation sociale et l'acceptation maternelle à 7 ans qui est la plus élevée (.80) et la corrélation entre l'acceptation maternelle et les compétences cognitives à 5 ans qui est la plus faible (.27). De plus, à 7 ans, les compétences physiques ne sont pas liées à l'acceptation sociale d'une part et à l'acceptation maternelle d'autre part. Par ailleurs,

les coefficients de Cronbach ont été rapportés comme indices de cohérence interne pour chacune des échelles (compétence et acceptation sociale) et des sous-échelles (compétences physiques, compétences cognitives, relations paritaires et relations avec la mère). Les résultats vont dans le sens des analyses factorielles. En effet, les coefficients varient entre .75 et .89 pour les 2 échelles et entre .50 et .85 pour les 4 sous-échelles. Ainsi, si le PSPCSA permet d'appréhender la perception des compétences et l'acceptation sociale des enfants de 4 à 7 ans, il est possible de calculer 4 scores. De plus, l'estime de soi globale est appréhendée en additionnant ces scores. Par ailleurs, Harter et Pike ont souligné l'importance de 5 caractéristiques de cette échelle : (1) les items sont appropriés au stade développemental, (2) l'exclusion de l'estime de soi générale de l'échelle, (3) le format imagé, (4) l'échelle en 4 points, (5) la passation individuelle qui peut aider à expliciter à l'enfant un terme qui n'est pas compris. Cependant, il n'existe pas de version française du PSPCSA (Harter & Pike, 1984). De plus nous considérons, à l'instar de Marsh et al., (1991) que Harter et Pike (1984) n'ont pas cherché à montrer que l'estime de soi générale n'existe pas avant 8 ans puisque le PSPCSA ne permet pas de l'évaluer.

2.4. Le Self-Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985) et le Self Perception Profile (SPP, Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987)

Le Self-Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985) s'adresse aux enfants de 8 à 15 ans. Cet instrument de mesure se base sur les modèles théoriques de James (1890) et Cooley (1902) et permet d'évaluer l'estime de soi générale ainsi que 5 perceptions de soi : les compétences académiques, les compétences athlétiques, l'acceptation sociale, l'apparence physique et la conduite. L'auteur souligne qu'à la différence des autres questionnaires, l'estime de soi générale n'est pas établie sur une somme de réponses concernant des domaines spécifiques mais qu'il s'agit d'items interrogeant l'enfant sur son sentiment de valeur propre. Il comprend 6 questions par échelle soit 36 items. Les énoncés sont présentés sous la forme d'un choix à deux alternatives (cf. figure 19). En effet, la formulation de la question sous-entend que le monde serait constitué de deux catégories d'enfant. Ainsi, l'enfant lit les deux parties d'un énoncé et choisit celle qui lui ressemble le plus (ex : certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école mais d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment). Ensuite, on lui permet de pondérer son choix en indiquant si c'est « vraiment comme moi » ou « à peu près comme moi ». Les réponses des enfants se répartissent donc sur une échelle de type lickert en 4 points.

Vraiment comme moi	A peu près comme moi	certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école	mais	d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment	A peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 19 : Format du Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985) et du Self Perception Profile (SPP, Pierrehumbert, Plancherel, & Jankech-Caretta, 1987)

Les analyses factorielles avec rotation oblique (promax) ont révélé les 6 facteurs (général, compétences académiques, compétences athlétiques, acceptation sociale, apparence physique et conduite). Les coefficients de saturation varient entre .60 et .80. Par ailleurs, les coefficients de Cronbach rapportés comme indices de cohérence interne pour chacune des échelles varient entre .71 et .86. La fidélité test-retest n'a été évaluée que pour la version antérieure du SPPC (le PCSC de Harter, 1982) et les coefficients de fiabilité test-retest se situent entre .69 et .87. En ce qui concerne la désirabilité sociale, Harter (1982) rapporte un coefficient de corrélation de Pearson de .09 entre le PCSC et le « Children's Social Desirability Questionnaire » (Crandall, Crandall, & Katkovsky 1965 cités par Harter, 1982). Enfin, Harter (1982) a mis en évidence que les évaluations que les personnes faisaient de leurs compétences dans ces différents domaines étaient très peu liées entre elles mais, en revanche, qu'elles exerçaient une influence sur le niveau d'estime de soi générale. Ainsi, le SPPC (Harter, 1985) permet d'appréhender, chez les enfants de 8 à 15 ans, 6 dimensions spécifiques de l'estime de soi à l'aide d'items qui sont liés uniquement au facteur auquel ils doivent appartenir (cf. figure 20).

Le Self Perception Profile (SPP) est la version française de cet instrument, traduit et validé par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta en 1987 auprès de 315 enfants âgés de 9 à 13 ans. Afin de vérifier la structure de cette échelle, Pierrehumbert et al., (1987) ont exclu de l'analyse factorielle les 6 items en référence au facteur général. Une première analyse factorielle par rotation oblique effectuée sur les 30 items a permis d'éliminer 5 items inconsistants (un par facteur). Une nouvelle analyse par rotation oblique révèle 5 facteurs se superposant à ceux de la version anglophone que Pierrehumbert et al., (1987) nomment : école, social, physique, apparence et conduite. La saturation moyenne des items se situe à .56. En ajoutant les 5 items du domaine général qu'ils appellent « valeur propre », les auteurs obtiennent un questionnaire en 6 échelles de 5 items (cf. figure 20).

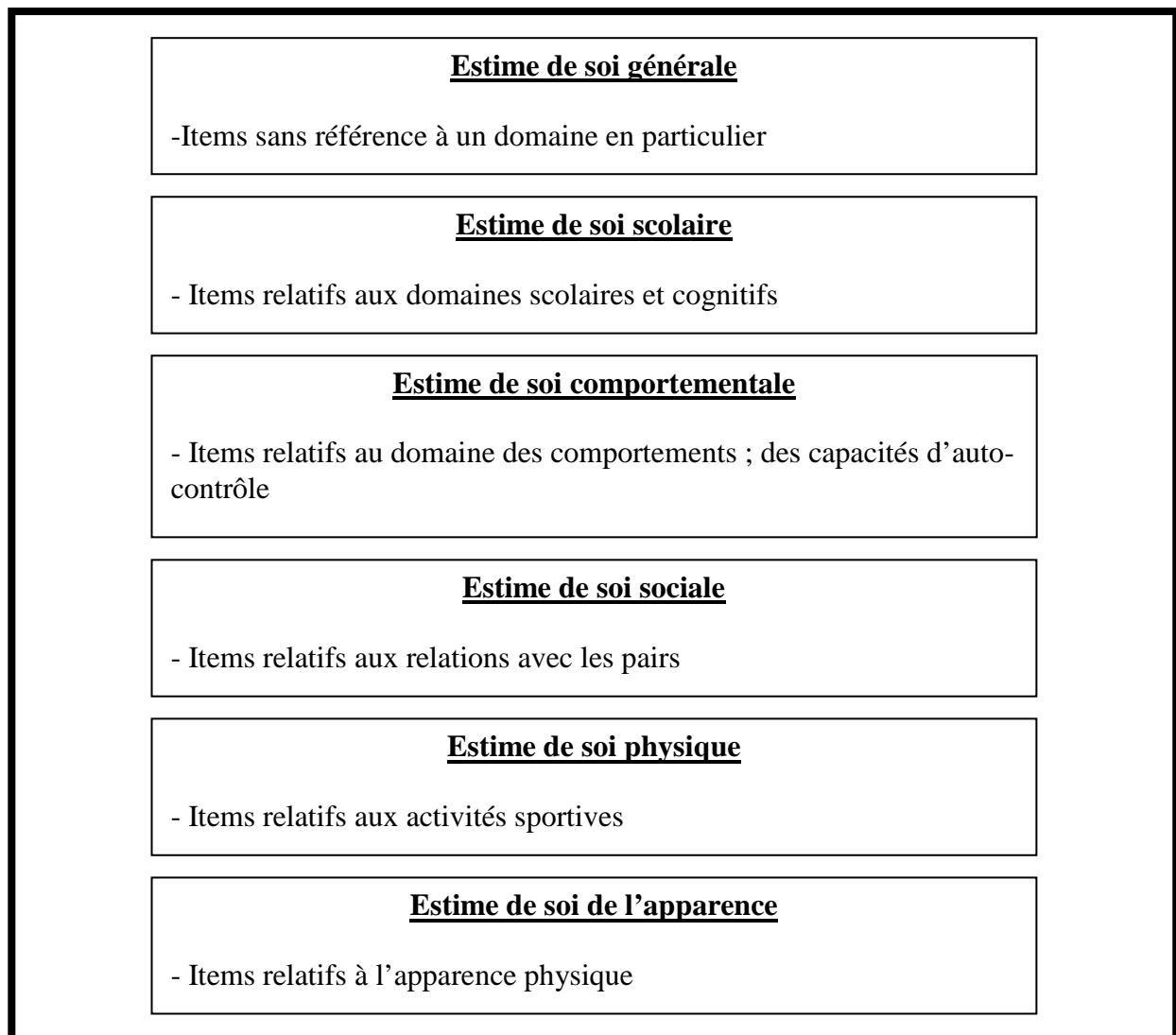


Figure 20 : Structure du SPPC (Harter, 1985) et du SPP (Pierrehumbert et al., 1987)

Les intercorrélations entre les 6 échelles varient entre .12 et .61. Ces intercorrélations sont relativement modestes et révèlent une indépendance des échelles. De plus, elles sont peu influencées par l'âge des enfants. Les alpha de Cronbach rapportés comme indices de consistance interne pour chacune des 6 échelles varient entre .64 et .77. La dimension générale rapporte une bonne consistance interne puisque l'alpha est de .70. Un test-retest a été effectué à 2 semaines d'intervalle auprès de 21 enfants. Les coefficients de fiabilité test-retest se situent entre .03 (dimension générale) et .72 (dimension sociale). Cependant, ces dernières données sont purement indicatives car elles ont été recueillies sur un échantillon d'enfants très restreint. Par ailleurs, afin de vérifier la validité conceptuelle convergente, les auteurs ont proposés le SEI de Coopersmith (1984) à 21 élèves. Les coefficients de corrélation entre chaque échelle du SPP et l'indice total du SEI varient entre .24 et .87. Ainsi, le questionnaire, dans sa traduction francophone, permet de décrire une certaine fiabilité de la perception par

l'enfant de divers aspects de ses compétences et de sa valeur propre. Ces aspects sont distincts des autres et forment un profil de la perception de soi. Les points forts de cette échelle sont donc sa structure factorielle distincte et stable, sa capacité à évaluer des éléments spécifiques et généraux du concept de soi, et le fait qu'il permette d'atténuer la désirabilité sociale. Par ailleurs, nous pouvons constater que les travaux de Harter (1984, 1985) permettent de vérifier les propos de Shavelson et al. (1976) qui stipulent que l'estime de soi est de plus en plus dimensionnelle avec l'âge. En effet, si le PSPCSA (Harter & Pike, 1984) met en évidence deux dimensions de l'estime de soi chez les enfants de 4 à 7 ans, le SPPC (Harter, 1985) met en évidence six dimensions de l'estime de soi chez les enfants de 8 à 15 ans.

2.5. Conclusion

Ainsi, comme on peut le constater via le tableau 2, parmi ces cinq outils validés auprès d'enfants, trois outils (le SDQ-I, le SPPC, et le SPP) se démarquent de par leurs qualités psychométriques et leurs structures factorielles, deux (le SDQ-I et le PSPCSA) par leurs possibilités d'évaluer des enfants de moins de 8 ans et deux autres (le SPP et le SEI) par leurs possibilités d'utilisation auprès d'une population francophone. En effet, le SDQ-I (Marsh et al., 1991), le SPPC (Harter, 1985) et sa version française, le SPP (Pierrehumbert et al., 1987) possèdent des qualités psychométriques satisfaisantes ainsi qu'une structure factorielle stable et différenciée. Ils permettent actuellement d'évaluer l'estime de soi sur plusieurs dimensions spécifiques ainsi que l'estime de soi générale. Chaque dimension est appréhendée par des items faisant référence uniquement au même domaine. A contrario, le SEI (Coopersmith, 1984) et le PSPCSA (Harter & Pike, 1984) possèdent des qualités psychométriques peu satisfaisantes, en particulier en ce qui concerne leurs structures factorielles. Ils ne permettent pas d'évaluer l'estime de soi générale, mais uniquement deux ou trois dimensions spécifiques peu différenciées, appréhendées par des items faisant référence à plusieurs domaines. On peut par ailleurs noter que seules les bases théoriques du SEI ne sont pas explicites. Le SDQ-I se base sur le modèle théorique de Shavelson et al. (1976) et le PSPCSA, SPPC et SPP sur les théories de James (1890) et Cooley (1902). De plus, nous pouvons constater le manque d'instruments de mesure adaptés aux jeunes enfants, ainsi que la prédominance d'instruments en langue anglaise. En effet, seuls deux outils, le SDQ-I et le PSPCSA permettent d'évaluer l'estime de soi d'enfants de moins de 8 ans et seuls deux autres, le SPP et le SEI, sont validés en français. Ainsi, pour la présente étude, nous avons d'un côté, le SDQ-I qui nous semble très intéressant pour appréhender de manière adéquate l'estime de soi de jeunes enfants, et de

l'autre côté, le SPP qui nous semble intéressant en ce qui concerne ses qualités psychométriques et sa disponibilité en langue française. Cependant, l'utilisation du SDQ-I nécessitant un triple travail de traduction, d'adaptation et de validation, il a semblé plus judicieux de valider un IMES applicable dès l'âge de 6 ans en s'inspirant du SPP de Pierrehumbert et al. (1987).

	<i>SEI</i>	<i>SDQ-I</i>	<i>PSPCSA</i>	<i>SPPC</i>	<i>SPP</i>
<i>Qualités psychométriques</i>	Peu satisfaisantes	Satisfaisantes	Peu satisfaisantes	Satisfaisantes	Satisfaisantes
<i>Structure factorielle</i>	Peu différenciée	Stable et différenciée	Peu différenciée	Stable et différenciée	Stable et différenciée
<i>Dimensions de l'estime de soi</i>	Spécifiques	Spécifiques et générale	Spécifiques	Spécifiques et générale	Spécifiques et générale
<i>Base théorique</i>	Non explicite	Shavelson et al., (1976)	James (1890) et Colley (1902)	James (1890) et Colley (1902)	James (1890) et Colley (1902)
<i>Age</i>	8-15	5-8	4-7	8-15	9-13
<i>Validation</i>	Française et anglaise	Anglaise	Anglaise	Anglaise	Française

Tableau 2: Résumé des caractéristiques des 5 outils de mesure de l'estime de soi des enfants les plus utilisés

Par ailleurs, il faut noter qu'aujourd'hui il existe d'une part, la validation récente d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi applicable dès 6 ans (Maintier & Alaphilippe, 2006) qui offre une perspective intéressante et d'autre part, une recherche conduite par Guimard et Verrier (2007) dont l'objectif est de valider une échelle d'évaluation du concept de soi et des attitudes en mathématiques s'inspirant très clairement du SDQ-I. Cependant, ces études ayant démarré après le commencement de cette thèse, il ne nous a pas été possible de nous inscrire dans ces démarches et d'utiliser ces questionnaires.

3. Adaptation du Self Perception Profile de Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987)

Il n'est pas aisé de mesurer l'estime de soi et d'autant plus lorsqu'il s'agit de jeunes enfants. Afin d'adapter le SPP de Pierrehumbert et al. (1987) et mettre en œuvre un IMES particulièrement simple d'utilisation et accessible aux plus jeunes dès 6 ans, nous avons pris en compte les difficultés de mesurer l'estime de soi chez de jeunes enfants. A ce sujet, Davis-Kean et Sandler (2001) ont réalisé une méta-analyse sur les difficultés de mesurer l'estime de soi des jeunes enfants et la fiabilité des instruments. Il en ressort que le développement cognitif et le développement langagier sont deux facteurs à prendre en compte pour mesurer l'estime de soi de jeunes enfants. Ceux-ci peuvent rencontrer des difficultés pour répondre aux questions lorsque les termes ne leur sont pas familiers. Il est alors nécessaire de s'assurer que les termes employés seront bien compris par des enfants de 6-7 ans. Ainsi, avec l'aide des enseignants de CP et de CE1, nous avons reformulé certains énoncés du SPP afin qu'ils soient compréhensibles par les enfants (exemple : « chahuter » a été remplacé par « faire du bruit »). De plus, évaluer l'estime de soi à l'aide d'un questionnaire écrit requiert certaines capacités langagières pour lire ou comprendre les items. Nous considérons que les jeunes enfants de 6-7 ans ne possèdent pas le niveau de lecture suffisant pour faire face à la complexité d'un questionnaire écrit. Ainsi, il semble plus adéquat de proposer un questionnaire sous format imagé où les questions seraient présentées aux enfants oralement. Cependant, selon Paradis et Vitaro (1992), le format des questions du SPP peut provoquer l'apparition de deux biais. D'une part, les enfants y répondraient plus favorablement qu'à une échelle de type Lickert, et d'autre part, il leur serait plus facile d'y répondre de manière aléatoire. De ce fait, le format du questionnaire a été proposé en une échelle de type Lickert en 4 points, représenté de façon imagée par les sourires de 4 bonhommes. Par ailleurs, Davis-Kean et Sandler (2001) constatent que les outils destinés aux enfants multiplient les sous-échelles et le nombre d'items. Selon Maintier et Alaphilippe (2006), le nombre conséquent d'items est dû au fait que la fiabilité psychométrique de l'échelle en dépend. En effet, plus le nombre d'items augmente, plus celle-ci a de chances d'être fiable. Cependant, la longueur de l'instrument pose des problèmes d'attention et induit une fatigabilité ainsi qu'un investissement non envisageables auprès de jeunes enfants et notamment lorsqu'ils ont des difficultés scolaires (Davis-Kean & Sandler, 2001). De ce fait, évaluer l'estime de soi des jeunes enfants, requiert, d'une part, de proposer un questionnaire qui ne soit pas trop long pour ne pas induire de fatigue ou de problème d'attention et d'autre part, de proposer un nombre d'items suffisant, pour s'assurer

de la fiabilité de l'échelle. Comme nous l'avons vu, le SPP de Pierrehumbert et al., (1987) comporte 35 items (5 par dimensions). Il semble nécessaire de réduire ce nombre de questions. Cependant, deux choix s'offrent à nous :

- conserver les 6 dimensions mais réduire le nombre d'items par dimension ;
- conserver les 5 items par dimension mais réduire le nombre de dimensions.

Etant donné que pour une même dimension, la fiabilité des perceptions de soi dépend d'un nombre suffisant d'items (Maintier & Alaphilippe, 2006), nous optons pour la deuxième solution. Ainsi, nous proposons d'adapter le SPP en réduisant le nombre d'items à 20 et le nombre de dimensions à 4. Cependant, si certains chercheurs et notamment Harter et Pike (1984) stipulent qu'avant 8 ans l'estime de soi générale n'existe pas, Marsh et al. (1991) ont mis en évidence que les enfants de 5 ans ont déjà formé une estime de soi générale. Ainsi, nous avons conservé les items faisant référence au domaine général de manière à pouvoir vérifier que la dimension générale existe avant 8 ans. Par ailleurs, l'école est un lieu fondamental de construction de l'estime de soi de l'enfant (Jacobs et al., 2003 ; Maintier & Alaphilippe, 2007) et ses acteurs jouent un rôle dans son élaboration. En effet, le jugement de l'enseignant exerce un effet sur la perception des compétences scolaire, sociale et comportementale (Bressoux & Pansu, 2003). De plus, les interactions avec les pairs déterminent l'estime de soi sociale (Beauregard et al., 2000 ; Harter, 1982, 1985, 1998). En France, la scolarisation précoce est particulièrement développée depuis longtemps. Cette spécificité n'est pas à négliger. Un enfant âgé de 6 ans a bien souvent déjà vécu trois ans de scolarisation qui lui ont permis d'être confronté à ses pairs et au jugement de l'enseignant. Ainsi, sous l'influence des expériences vécues dans le milieu scolaire, nous considérons que, dès six ans, les enfants possèdent et développent des capacités d'auto-évaluation dans les domaines scolaire, social et comportemental. C'est pourquoi nous avons conservé les items faisant référence à ces trois domaines, en plus du domaine général.

Ainsi, l'IMES applicable dès 6 ans comprend 20 items regroupés en quatre échelles permettant d'appréhender :

- le Soi Scolaire (SSc), par des items faisant référence au travail et aux compétences scolaires de l'enfant (exemple : Je travaille bien à l'école) ;
- le Soi Social (SS), par des items faisant référence à la popularité et à la relation avec les pairs (exemple : Je sais faire rire mes copains) ;
- le Soi Comportemental (SC), par des items faisant référence aux comportements vis-à-vis de soi-même et des autres (exemple : Lorsque le maître s'absente, je fais du bruit) ;

- le Soi Général (SG), par des items faisant référence au sentiment de valeur générale de soi sans référence à un contexte particulier (exemple : Je voudrais être quelqu'un d'autre).

Les objectifs de cette étude sont donc les suivants :

- 1- Etablir la structure de l'IMES au travers d'analyses factorielles confirmatoires.
- 2- Vérifier les propos de Marsh et al. (1991) qui stipulent que l'estime de soi générale représente une dimension à part entière dès l'âge de 6 ans.
- 3- Vérifier les propos de Shavelson et al. (1976) et Harter (1985), qui stipulent que l'estime de soi est de plus en plus dimensionnelle avec l'âge.
- 4- Vérifier la fiabilité de l'IMES en calculant les coefficients de consistance interne.
- 5- Vérifier la stabilité de l'IMES en effectuant un test-retest.
- 6- Rendre compte de sa validité prédictive en lecture.
- 7- Examiner l'évolution de l'estime de soi entre 6 ans et 7 ans.
- 8- Déterminer si le questionnaire est en mesure de discriminer les enfants en retard scolaire des enfants « à l'heure ».
- 9- Vérifier que les dimensions sont liées au jugement de l'enseignant.

4. Méthodologie

4.1. Participants

473 élèves âgés de 6 et 7 ans ont été interrogés (cf. tableau 3) (6 ans ; N=210 ; âge moyen : 6 ans 6 mois ; écart type : 3 mois, 104 filles, 106 garçons ; 7 ans N= 263 ; âge moyen=7 ans et 6 mois, écart-type : 3 mois, 131 filles et 132 garçons). Les passations se sont déroulées dans 8 écoles publiques de Nantes et de sa région proche. Ainsi, les passations ont toujours été collectives, par classe, réalisées par l'équipe de recherche, extérieure à l'école. L'enseignant ne participait pas à la passation.

	6 ans		7 ans		total	
effectif	210		263		473	
âge moyen	6,6		7,6		7,1	
(écart-type)	(.23)		(.23)		(.6)	
sexe	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
	104	106	131	132	235	238

Tableau 3: Caractéristiques de la population

4.2. Matériel

4.2.1. L'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES), adapté du Self Perception Profil de Pierrehumbert et al., (1987)

L'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES ; cf. annexe 4, p. 215-216) est adapté du Self Perception Profil de Pierrehumbert et al., (1987). Il vise à mesurer l'estime de soi des enfants dès l'âge de 6 ans. Ainsi, nous avons reformulé certains énoncés afin qu'ils soient compréhensibles par les enfants. Afin de réduire les problèmes d'attention et de longueur d'épreuve, nous avons eu recours à un format imagé, et nous avons réduit le nombre d'items à 20 et le nombre de dimensions à 4 (Scolaire (SC), Sociale (SS), Comportementale (SC) et Générale (SG)). Sur les 20 items, 12 sont formulés de façon positive (« Je travaille bien à l'école »), et 8 autres de façon négative (« Lorsque le maître s'absente, je fais du bruit »). Les 20 items sont présentés de façon aléatoire. L'expérimentateur propose à l'oral des phrases que des élèves ont utilisées pour parler d'eux. Les enfants doivent dire s'ils ressemblent vraiment beaucoup, beaucoup, un peu, ou pas du tout à ces enfants en entourant le bonhomme qui leur correspond le mieux, parmi les quatre proposés (cf. figure 21).

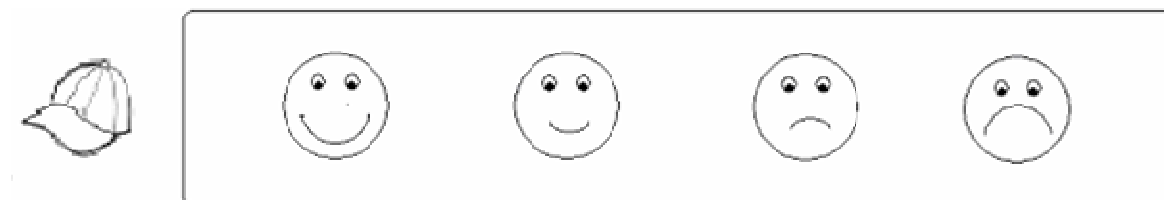


Figure 21 : planche de dessin de l'IMES

Ainsi, l'expérimentateur lit cette consigne : « *Je vais vous lire des phrases, et vous direz, pour chacune d'elle, si elle vous décrit vraiment beaucoup, beaucoup, un peu, ou pas du tout. Sur votre feuille, vous avez un bonhomme qui est tout à fait d'accord, un bonhomme qui est un peu d'accord, un bonhomme qui n'est pas d'accord, et un bonhomme qui n'est pas du tout d'accord. Plus le bonhomme sourit, plus il est d'accord, et plus la phrase vous décrit bien. Vous devrez alors entourer un bonhomme sur les quatre, celui qui correspond à votre réponse* ».

De plus, l'IMES propose 2 items d'entraînement (n'évaluant pas l'estime de soi) servant d'exemples, pour aider l'enfant à assimiler la tâche qui lui est demandée. La consigne

est alors la suivante : « *Mettez le doigt sur la ligne de la casquette. Elle indique : « j'aime regarder la télévision. Si vous aimez beaucoup regarder la télévision, vous entourez le bonhomme qui est tout à fait d'accord. Si vous aimez un peu regarder la télévision, vous entourez celui qui est un peu d'accord. Si vous n'aimez pas regarder la télévision, vous entourez celui qui n'est pas d'accord. Et si vous n'aimez pas du tout regarder la télévision, vous entourez celui qui n'est pas du tout d'accord ».*

En ce qui concerne le codage, les items sont notés de 1 à 4. Selon que l'item est positif ou négatif, le codage est différent : si l'item est positif, la notation des réponses va de 4 points pour « cette phrase me décrit très bien », 3 points pour « cette phrase me décrit assez bien », 2 points pour « cette phrase me décrit assez mal », et 1 point pour « cette phrase me décrit très mal ». Si l'item est négatif, le codage est inversé. Ainsi, la valeur la plus élevée correspond au choix le plus favorable du point de vue de l'estime de soi.

4.2.2. Les autres instruments de mesure

Afin de vérifier la validité prédictive en lecture du questionnaire, nous avons évalué les performances des enfants en lecture à partir de l'épreuve IME (Identification du Mot Ecrit) issue de la batterie d'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 2 (ECS2) de Khomsi (1997). Proposée en passation collective, elle permet d'évaluer les capacités d'identification de mots écrits, les connaissances orthographiques et les connaissances alphabétiques. La tâche consiste à vérifier l'orthographe et/ou l'adéquation du mot à l'image proposée.

D'autre part, nous avons évalué le degré de concordance entre l'image que l'enfant donne de lui-même et celle que d'autres personnes ont de lui, en l'occurrence celle de son enseignant. Ainsi, il a été demandé aux enseignants de remplir un questionnaire pour chacun de leurs élèves. L'objectif de ce questionnaire est de recueillir des informations sur les compétences et les comportements scolaires des enfants (Florin, Guimard, & Nocus, 2005). Il est composé de 20 items portant sur le langage, le comportement de l'enfant face à une tâche scolaire, la mémorisation, la confiance en soi et le raisonnement. Par ailleurs, cet outil se révèle être un bon prédicteur des résultats scolaires d'élèves, et ce jusqu'en CE2.

5. Résultats

5.1. Validation du questionnaire : structure, consistance interne, stabilité et validité

Dans un premier temps, nous avons calculé les corrélations inter-items, séparément pour chacune des 4 dimensions. Cette analyse nous a permis d'isoler et d'éliminer un item inconsistant par dimension (item dont la corrélation inter-items est inférieure à un seuil fixé à .10 ; cf. tableau 4).

Items	Corrélations Inter-items	Items	Corrélations Inter-items	Items	Corrélations Inter-items	Items	Corrélations Inter-items
SSc1	0,30	SS1	0,12	SC1	0,23	SG1	0,26
SSc2	0,08	SS2	0,08	SC2	0,20	SG2	0,26
SSc3	0,33	SS3	0,16	SC3	0,04	SG3	0,31
SSc4	0,44	SS4	0,19	SC4	0,27	SG4	0,24
SSc5	0,38	SS5	0,11	SC5	0,13	SG5	0,05

Tableau 4 : Corrélations inter-items ;
SSc = Soi Scolaire ; SS = Soi Sociale ; SC = Soi Comportemental ; SG = Soi Général

Les 16 items ont alors été soumis à des analyses confirmatoires afin de tester 3 modèles théoriques :

1- Un modèle à un facteur général représenté par les 16 items du questionnaire (basé sur le modèle de Coopersmith, 1984, p. 108).

2- Un modèle à deux facteurs dans lequel les 12 items faisant référence aux domaines scolaire, social et comportemental définissent un facteur scolaire et les items faisant référence au domaine général un facteur général (Basé sur le modèle de Harter & Pike, 1984, p. 114).

3- Un modèle à quatre facteurs dans lequel chaque item est lié uniquement au facteur auquel il doit appartenir (basé sur le modèle de Pierrehumbert et al., 1987, p. 117 ; et Marsh et al., 1991, p.112).

Nous avons testé ces modèles sur chaque tranche d'âge (6 et 7 ans) ainsi que sur l'ensemble de l'échantillon avec le logiciel AMOS. Pour estimer l'adéquation du modèle proposé, nous disposons de plusieurs indices. Nous avons relevé le rapport du χ^2 sur le nombre de degrés de liberté (CMIN/DF) qui doit être le plus proche de 0 et inférieur à 5. L'indice GFI (Goodness-of-Fit Index), compris entre 0 et 1, correspond à la variance expliquée par le modèle. L'indice RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) évalue l'adéquation entre la matrice reproduite et la matrice observée. Le modèle est accepté

si le RMSEA estimé est inférieur à 0.08. Enfin, afin de pouvoir comparer les indices relevés par Marsh et al. (1991) à ceux de l'IMES, nous avons relevé le ddl (degré de liberté ou DF) et le χ^2 (CMIN) qui doivent être les plus faibles possibles, et le TLI (Tucker-Lewis Index) qui, variant sur un continuum allant de 0 à 1, doit être le plus proche possible de 1, pour être adéquat. Les résultats de ces analyses confirmatoires (cf. tableau 5) ont permis de mettre en évidence que le modèle le plus adéquat est le modèle à 4 facteurs et ce, quel que soit l'âge.

Age	DF (ddl)	CMIN (χ^2)	CMIN/DF (χ^2 /ddl)	TLI	GFI	RMSEA
Modèle à un facteur						
6 ans	104	241.68	2.32	.500	.88	.08
7 ans	104	255.7	2.46	.600	.88	.075
6 et 7 ans	104	364.85	3.51	.579	.90	.073
Modèle à deux facteurs						
6 ans	103	235.92	2.29	.518	.88	.079
7 ans	103	232.2	2.25	.653	.89	.069
6 et 7 ans	103	338.54	3.28	.616	.91	.07
Modèle à quatre facteurs						
6 ans	98	206.43	2.11	.587	.89	.073
7 ans	98	216.55	2.21	.665	.90	.068
6 et 7 ans	98	298.76	3.05	.656	.92	.066

Tableau 5 : Evaluations des modèles testés

Ainsi, les indices du modèle à 4 facteurs (DF = 98, CMIN = 298.76, CMIN/DF = 3.05, TLI = .656, GFI = .92, RMSEA = .066) démontrent un bon ajustement (cf. tableau 5) et sont comparables à ceux de Marsh et al. (1991). Nous retrouvons ces indices par niveau d'âge (6 ans : DF=98, CMIN=206.43, CMIN/DF= 2.11, TLI=.587, GFI=.89, RMSEA= .073, 7 ans : DF=98, CMIN=216.55, CMIN/DF= 2.21, TLI=.665, GFI=.90, RMSEA= .068).

Afin de vérifier la fiabilité de l'IMES, nous avons alors calculé les coefficients de consistances internes (alpha de Cronbach), séparément pour chacune de ces 4 dimensions (cf. tableau 6). Compte tenu du faible nombre d'items par dimension, nous obtenons des coefficients acceptables,.

Dimensions de l'estime de soi	Consistance interne 6 ans N=210	Consistance interne 7 ans N=263	Consistance interne total N=473
Scolaire	.59	.67	.62
Sociale	.28	.28	.28
Comportementale	.37	.50	.41
Générale	.43	.47	.46

Tableau 6 : Coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach)

La stabilité du questionnaire a été vérifiée par un test-retest effectué à une semaine d'intervalle sur un échantillon plus restreint de 30 sujets (14 enfants de 6 ans et 16 enfants de 7 ans). Cependant, nous pouvons constater que les 4 dimensions montrent une stabilité acceptable et ce pour chaque niveau d'âge (cf. tableau 7).

Dimensions de l'estime de soi	stabilité temporelle 6 ans N=14	stabilité temporelle 7 ans N=16	stabilité temporelle total N=30
Scolaire	.55	.85	.69
Sociale	.71	.58	.58
Comportementale	.40	.61	.51
Générale	.48	.92	.69

Tableau 7 : Coefficients de stabilité temporelle

Enfin, nous avons voulu rendre compte de la validité prédictive en lecture de l'IMES. Pour cela, nous avons évalué les liens entre les performances en lecture des enfants et chaque dimension de l'estime de soi telle qu'évaluée à l'aide de cette échelle. Les résultats mettent en évidence que l'estime de soi scolaire et l'estime de soi sociale sont corrélées faiblement mais significativement avec les performances en Identification de Mots Ecrits (cf. tableau 8). De plus, l'estime de soi générale est liée aux connaissances orthographiques et l'estime de soi scolaire est liée aux connaissances alphabétiques.

	Estime de soi Scolaire/16	Estime de soi Sociale/16	Estime de soi Comportementale/16	Estime de soi Générale/16
Connaissances alphabétiques	.15*	.08	.02	.04
Connaissances orthographiques	.05	.06	.08	.14*
Identification de mots écrits	.18*	.13*	.01	.05

Tableau 8 : Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et les performances en lecture de mots

*P<.05

5.2. Résultats particuliers

Nous avons cherché à examiner l'évolution de l'estime de soi entre 6 ans et 7 ans. Pour cela nous avons suivi longitudinalement 77 enfants entre 6 ans et 7 ans et nous avons comparé pour chaque dimension leur estime de soi. Les résultats semblent indiquer, qu'en moyenne, l'estime de soi stagne entre 6 et 7 ans (cf. tableau 9).

Dimensions de l'estime de soi	6 ans	7 ans	t	P
	moyenne/16 (écart type)	moyenne/16 (écart type)		
scolaire	12,9 (2.4)	12,5 (2.5)	1.3	NS
sociale	10,8 (2.9)	10,3 (2.6)	1	NS
comportementale	11,7 (2.9)	11,8 (2.4)	-.2	NS
générale	12,6 (2.8)	13,1 (2.9)	-.9	NS

Tableau 9 : Test t de student comparant pour chaque dimension l'estime de soi entre 6 et 7 ans

Par ailleurs, nous avons cherché à savoir quelles dimensions de l'estime de soi étaient liées au jugement de l'enseignant. Pour cela, nous avons évalué les liens entre chaque dimension de l'IMES et le jugement de l'enseignant tel qu'évalué au travers du questionnaire de Florin et al. (2005). D'après les résultats (cf. tableau 10), les dimensions scolaire, comportementale et générale de l'estime de soi sont liées au jugement de l'enseignant.

Dimensions de l'estime de soi	Scolaire/16	Sociale/16	Comportementale/16	Générale/16
Jugement des enseignants	.23*	.07	.16*	.16*

Tableau 10 : Corrélation entre les dimensions de l'estime de soi et le jugement de l'enseignant
*p<.05

Enfin, nous avons cherché à savoir si le questionnaire était en mesure de discriminer les enfants en retard scolaire des enfants « à l'heure ». Nous avons donc évalué l'effet du retard scolaire sur chaque dimension de l'estime de soi. D'après les résultats (cf. tableau 11), le retard scolaire impliquerait une dévalorisation de soi dans le domaine scolaire. En effet, en moyenne, l'estime de soi scolaire des redoublants ($m = 11,5$) est plus faible ($p > .001$) que celle des non redoublants ($m = 13,8$).

Dimensions de l'estime de soi	Elèves	Moyenne/16	F(1,92)	P
Estime de soi scolaire	à l'heure en retard	13,8 11,5	18.7	<.0001
Estime de soi sociale	à l'heure en retard	11,5 11,7	.2	NS
Estime de soi comportementale	à l'heure en retard	12,1 11,4	1.5	NS
Estime de soi générale	à l'heure en retard	13,1 12,9	.1	NS

Tableau 11 : Analyses de variances comparant l'estime de soi des enfants à l'heure à celle des enfants en retard scolaire pour chaque dimension

6. Discussion

Cette étude visait à adapter et à valider un Instrument de Mesure de l'Estime de Soi destiné aux enfants à partir de 6 ans. Après avoir examiné les différents outils de mesure de l'estime de soi déjà validés auprès d'enfants, nous avons présenté notre méthode d'adaptation du SPP de Pierrehumbert et al. (1987). Ainsi, l'IMES a été conçu dans un souci de simplicité d'utilisation et adapté pour les plus jeunes, tout juste lecteurs. Il se caractérise par son faible nombre d'items, son format imagé, sa rapidité et sa facilité de passation. Les passations collectives offrent un retour de données tout à fait satisfaisant. Les analyses confirmatoires ont permis de mettre en évidence les 4 facteurs du modèle a priori, et ce quel que soit l'âge. Ainsi, la structure de l'IMES est la suivante: nous avons 4 facteurs de l'estime de soi (scolaire, sociale, comportementale et générale) composés de 4 items chacun (cf. figure 22).

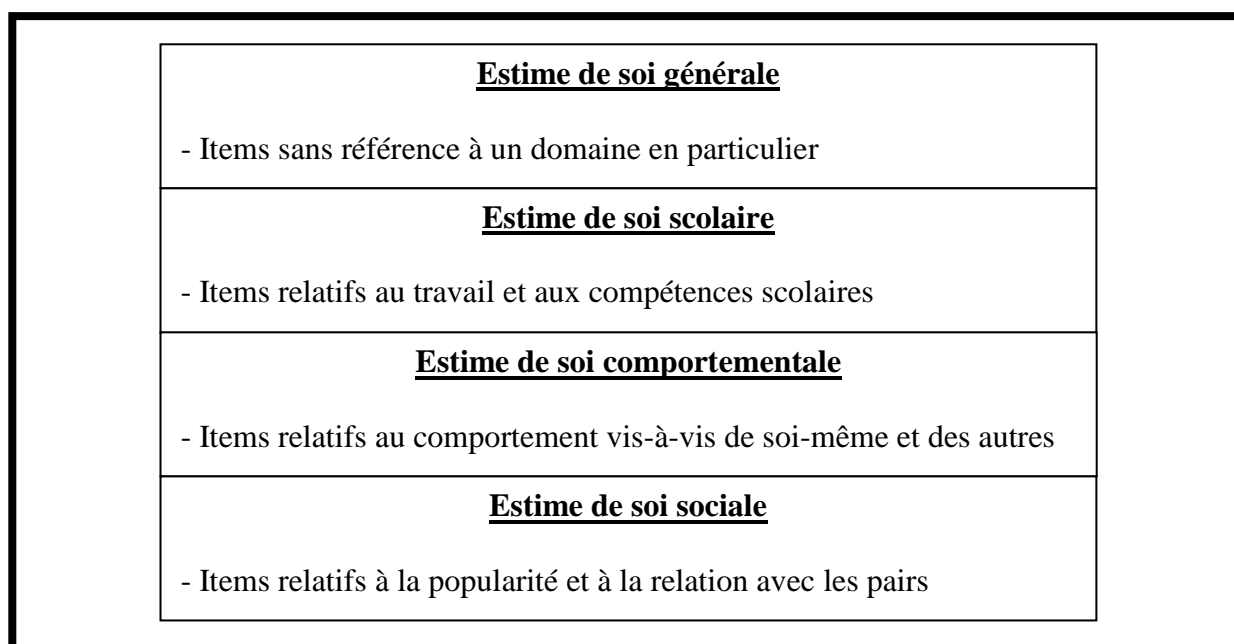


Figure 22 : Structure de l'IMES

De plus, la fiabilité et la fidélité du questionnaire sont satisfaisantes et ce, pour chaque niveau d'âge. En effet, les alpha de Cronbach rapportés comme indices de consistance interne pour chacune des 4 échelles varient entre .28 et .67. Ces coefficients sont quelque peu inférieurs à ceux rapportés par Marsh et al. (1991 ; entre .50 et .95), par Harter (1985 ; entre .71 et .86), et par Pierrehumbert et al. (1987 ; entre .64 et .87). Cependant, étant donné que cet indice est dépendant du nombre d'items et que nos échelles n'en comportent que 4, nous considérons que ces coefficients sont acceptables compte tenu du faible nombre d'item par dimension. Par ailleurs, les 4 dimensions montrent une stabilité acceptable et ce, quel que soit l'âge (entre .40 et .92). En effet, les coefficients de stabilité temporelle de l'IMES sont comparables à ceux rapportés par Harter (1982 ; entre .69 et .87) et par Pierrehumbert et al. (1987 ; entre .03 et .72). Nous pouvons noter que les dimensions les plus stables concernent la dimension sociale pour les 6 ans (.71) et les dimensions scolaire (.85) et générale (.92) pour les 7 ans. Par ailleurs, plusieurs études ont mis en évidence l'existence d'un lien entre une estime de soi élevée et de bonnes performances en lecture (Chapman et al., 2000 ; Fadhel, 2000 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994). Afin de vérifier ce lien et notamment chez les enfants en tout début d'apprentissage, nous avons cherché à rendre compte de la validité prédictive en lecture de l'IMES. Cependant, les études précédentes s'étant principalement intéressées à la dimension scolaire de l'estime de soi, il nous a semblé pertinent d'analyser chaque dimension. Ainsi, nos résultats concordent avec ceux de Chapman et al. (2000), Fadhel (2000) et Prêteur et Louvet-Schmauss (1994). L'estime de soi scolaire du questionnaire est liée aux capacités en Identification de Mots Ecrits. Cependant, nous pouvons étendre ces résultats à d'autres dimensions de l'estime de soi et à des mécanismes cognitifs fondamentaux de la lecture. En effet, il semblerait que l'estime de soi sociale soit liée également aux capacités en lecture et que les connaissances alphabétiques soient liées à l'estime de soi scolaire, alors que les connaissances orthographiques seraient liées à l'estime de soi générale. De plus, selon Crahay (2003), Holmes et Mathhews (1984) et Leboulanger (1995), le redoublement affecterait l'estime de soi des élèves. Nous avons alors cherché à savoir si l'IMES était en mesure de discriminer les enfants en retard scolaire des enfants à l'heure. Selon nos résultats, la dimension scolaire permet de discriminer ces deux types de populations et suggèrent que le retard scolaire impliquerait une dévalorisation de soi dans le domaine scolaire. La concordance des résultats obtenus avec l'IMES et de ceux obtenus avec d'autres outils met en évidence la validité de cet instrument. De plus, les analyses menées sur l'IMES témoignent de propriétés psychométriques intéressantes et rejoignent en partie les résultats de recherches antérieures. Ainsi, de par sa structure, sa fiabilité, sa fidélité, sa

validité, et son pouvoir de discrimination, l'IMES semble être un instrument adéquat pour évaluer l'estime de soi des enfants de 6 ans et de 7 ans.

Par ailleurs, l'IMES permet de répondre à plusieurs questions théoriques concernant l'estime de soi des jeunes enfants. La première question concerne la structure de l'estime de soi des jeunes enfants et son évolution. La deuxième est celle de l'évolution de l'estime de soi en elle-même et la troisième concerne la surévaluation des jeunes enfants.

Harter (1985) postule qu'avant 8 ans, l'estime de soi générale n'existe pas mais que, sous l'influence des interactions sociales et des perceptions des compétences, l'enfant a déjà développé une estime de soi sociale et une estime de soi cognitive. À l'inverse, selon Marsh et al. (1991), à 5 ans les enfants ont déjà formé une estime de soi générale et peuvent différencier jusqu'à 7 domaines spécifiques du soi. Selon ces auteurs, le manque d'instrument de mesure et la pauvreté des recherches ont conduit les auteurs à considérer que l'estime de soi générale n'existe pas avant 8 ans et que les dimensions sont peu différenciées. Selon les résultats des analyses statistiques, l'IMES permet d'appréhender 3 dimensions spécifiques de l'estime de soi des jeunes enfants, tels que le soi scolaire, le soi social et le soi comportementale. Cependant, les problèmes liés à la longueur de l'épreuve ne nous ont pas permis de tester plus de dimensions spécifiques. De plus, les résultats ont mis en évidence que l'estime de soi générale représentait une dimension à part entière chez les enfants de 6 et 7 ans. Ainsi, ces résultats semblent confirmer qu'avant 8 ans, les jeunes enfants auraient à la fois les capacités de différencier certains domaines et de généraliser leur conception de soi. Par ailleurs, en ce qui concerne l'évolution de la structure du soi, Shavelson et al. (1976) et Harter (1985) stipulent que l'estime de soi est de plus en plus dimensionnelle avec l'âge alors que Marsh et al. (1991) mettent en évidence que de 5 à 8 ans le nombre de dimensions de l'estime de soi est identique. Nos résultats rejoignent ceux de Marsh et al. (1991). En effet, à l'aide d'analyses confirmatoires, nous avons testé trois modèles théoriques se différenciant par le nombre de dimensions. Nous avons alors mis en évidence que le modèle qui s'ajustait le mieux était celui à quatre facteurs et ce, aussi bien pour les enfants de 6 ans que pour ceux de 7 ans. L'estime de soi ne semble pas être de plus en plus dimensionnelle entre 6 et 7 ans.

Par ailleurs, un certain nombre d'auteurs (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993 ; Maintier & Allaphilippe, 2007 ; Trzesniewski et al., 2003) stipulent que chez les enfants, l'estime de soi diminue au fur et à mesure qu'ils avancent en âge. Nous nous sommes alors intéressés à la question de l'évolution de l'estime de soi entre 6 et 7 ans. Selon nos résultats, il semblerait que l'estime de soi reste relativement stable entre 6 ans et 7 ans, et ce pour chaque dimension. Cependant, les études antérieures ont examiné l'évolution de l'estime

de soi sur deux ans d'intervalle et non sur une année, comme dans la présente étude. Cette différence peut probablement expliquer cette stabilité. De plus, nous supposons que la spécificité de la scolarisation précoce en France, permettrait aux enfants de 6-7 ans de développer une estime de soi stable.

Enfin, ces résultats nous permettent d'aborder la question de la surévaluation des jeunes enfants posée par Flammer (1989), Gilly (1980), et Harter (1982). Selon nos résultats, les enfants de 6 ans et de 7 ans présenteraient une forte estime de soi scolaire, comportementale et générale (moyennes comprises entre 11,7 et 13,1 sur 16). En revanche, il semblerait que leur estime de soi sociale soit plus faible (moyenne comprise entre 10,8 pour les 6 ans et 10,3 pour les 7 ans). En comparant ces résultats à ceux concernant les liens entre le jugement de l'enseignant et les dimensions de l'estime de soi, nous pouvons constater que ce sont justement les domaines où l'estime de soi est forte qui sont liés aux jugements de l'enseignant. Ces résultats suggèrent d'une part que l'estime de soi scolaire, comportementale et générale sont relativement proches des compétences réelles des enfants de 6 et 7 ans, et d'autre part, que les feedback négatifs de la part des pairs et des enseignants pourraient amener les enfants à sous-évaluer leurs compétences sociales.

Ainsi, de par sa structure, sa fiabilité, sa fidélité, sa validité et son pouvoir de discrimination, l'IMES semble être un instrument adéquat pour évaluer l'estime de soi dès l'âge de 6 ans. De plus, il semble confirmer qu'avant 8 ans, les jeunes enfants auraient à la fois les capacités de différencier certains domaines et de généraliser leur conception de soi. Enfin, les analyses statistiques suggèrent que la structure et le niveau de l'estime de soi restent stables entre 6 et 7 ans.

Chapitre n°3 : Equité et efficacité des décisions pédagogiques sur les performances en lecture, au début de l'école primaire

1. Introduction

A la fin de la scolarité obligatoire, près de 10% des élèves sont en difficultés dont environ 4% en graves difficultés (JAPD, 2003 ; INSEE, 2004 ; OCDE, 2000). Le dernier rapport du Haut Conseil de l'Education (2007) alerte, en précisant que les difficultés scolaires se construisent bien plus tôt. Selon Chauveau (2005), c'est dès la fin de la première année de l'école primaire que près de 25% des élèves sont considérés comme en risque d'échec. Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture est particulièrement important en début de scolarité, dans la mesure où les autres apprentissages en dépendent (Demont & Gombert, 2004). Les difficultés d'acquisition de la lecture conduisent l'élève, à plus ou moins grande échéance, à être exclu des autres activités scolaires et le mettent en situation d'échec scolaire. En CM2, 25,8% des élèves ont des acquis fragiles et 15% sont en difficultés en lecture, dont 3,4% en grandes difficultés scolaires, c'est-à-dire ne maîtrisant aucune des compétences attendues en fin d'école primaire (MEN, 2004). Parmi les 60% qualifiés comme les meilleurs, la moitié d'entre eux (28,5%) est seulement capable d'identifier et de comprendre les informations explicites d'un texte. Ces proportions sont comparables à celles observées au cours de la scolarité obligatoire (Ferrand, 1991 ; INSEE, 2004 ; JAPD, 2003 ; Lafontaine, Baye, Burton, Demonty, Matoul, & Monseur, 2003). Cependant, selon de nombreux auteurs, les difficultés d'accès à la langue écrite puisent pour une large part leurs origines dès le début de l'école primaire (Gaux, 2007).

Aujourd'hui, on admet qu'il est possible d'agir efficacement en intervenant le plus tôt possible auprès des élèves en difficultés. La prévention précoce des difficultés dans les apprentissages fondamentaux est l'un des objectifs prioritaires de l'école primaire. L'organisation et la mise en œuvre d'aides adaptées aux difficultés que rencontrent certains élèves constituent l'un des axes prioritaires des politiques de l'adaptation et de l'intégration scolaire menée par l'Education Nationale. Ainsi, pour remédier aux difficultés, des mesures d'aides sont proposées aux élèves. Les plus fréquentes sont le redoublement d'une classe et le suivi par le Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) (Piquée, 2007 ;

Troncin, 2005). Cependant, l'analyse des enquêtes, rapports et évaluations réalisés par l'INSEE (2004), PISA (2000), le Haut Conseil de l'Education (2007) ou encore le Ministère de l'Education Nationale (2004) met en évidence que la grande difficulté en lecture ne s'améliore pas avec le temps. Il semblerait alors que son traitement ne soit pas efficace et qu'il soit nécessaire d'examiner le problème des difficultés scolaires, dès le début de l'école primaire, et particulièrement sous l'angle des performances en lecture.

Le redoublement, synonyme de « maintien », se définit comme le prolongement d'une année supplémentaire pour les élèves qui n'ont pas acquis les apprentissages exigés en fin de cycle (en GSM, en CE1, et en CM2). De nombreuses recherches consacrées au redoublement montrent qu'il est en baisse depuis quarante ans. La fréquence des redoublements à l'école primaire est passée de 52% en 1960 à 37% en 1980 et a diminué depuis pour atteindre 19,5% en 2000, et ce à tous les niveaux du système éducatif (Seibel & Levasseur, 1983 ; Seibel, 1984 ; Troncin, 2004). Toutefois, Troncin (2005) souligne que la pratique du redoublement reste importante et que, malgré la loi d'orientation de 1989², le recours au redoublement du Cours Préparatoire (CP) reste une pratique très fréquente. En effet, dans son étude, lorsque des difficultés importantes persistent en fin du CP, 18% des enseignants déclarent avoir toujours recours au redoublement, 6% jamais et 60% parfois. Ainsi, les « pratiquants systématiques » sont trois fois plus nombreux que les « opposants systématiques » au redoublement du CP, alors que près des deux tiers ont une « position moins tranchée ». Les premiers cités font référence aux vertus du redoublement pour justifier leur pratique. Il préserverait le désir d'apprendre, permettrait un nouveau départ, éviterait trop de souffrance en CE1 et serait d'autant plus efficace qu'il serait précocement décidé. Il s'agirait d'éviter les effets négatifs d'un passage en cours supérieur jugé prématuré. Les seconds cités font référence au cadre réglementaire en vigueur, qui stipule que le maintien doit avoir lieu en fin de cycle. Enfin, la majorité (60%) des troisièmes cités, déclare avoir recours au redoublement du CP en cas de problèmes avérés en lecture.

Ainsi, le redoublement ou non du CP est une pratique qui trouve différentes justifications. Ceci nous amène à penser qu'un élève considéré comme devant redoubler avec un enseignant X pourrait ne pas l'être avec un enseignant Y. Se pose alors la question de l'équité de cette mesure. Aussi, nous constatons que le redoublement précoce dépendrait majoritairement du niveau en lecture de l'élève, nous confortant dans l'idée d'examiner de plus près ce processus.

² La loi d'orientation de 1989 stipule que le redoublement n'est permis qu'en fin de cycle, soit en Moyenne Section de Maternelle, en Cours Élémentaire 1^{ère} année ou en Cours Moyen 2^{ème} année.

Selon Cosnefroy et Rocher (2005), l'évaluation de l'enseignant, au sein de la classe, aurait un rôle majeur à jouer dans les décisions pédagogiques, mais serait empreinte de subjectivité. Le redoublement serait inéquitable dans la mesure où il est prescrit par l'enseignant sur la base d'une évaluation subjective des performances scolaires de l'élève. Ces auteurs ont mis en évidence qu'un certain nombre d'élèves redoublent alors qu'ils auraient dû être promus, et inversement. En effet, selon une évaluation standardisée et donc objective, des élèves de mêmes niveaux scolaires peuvent être jugés subjectivement comme de niveaux différents selon l'enseignant. Aussi, selon l'Avis du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (HCéé) de 2004, le redoublement est inéquitable pour 4 raisons :

1- Les élèves jugés comme les plus faibles de leur classe redoublent, alors que chaque enseignant en juge à l'aune de sa classe, sans disposer d'une référence homogène.

2- On évite de faire redoubler un élève ayant déjà été maintenu.

3- Les enfants redoublent d'autant plus qu'ils sont nés à la fin de l'année.

4- Cette décision pédagogique reste corrélée à l'âge, au sexe et à l'origine sociale.

Ainsi, selon différentes études, le redoublement serait inéquitable car il dépendrait plus de variables « subjectives » comme l'évaluation de l'enseignant ou de variables « déterministes » comme l'âge, le sexe ou l'origine sociale que de variables « objectives » comme les performances à des tests standardisés. Cependant, Guimard, Cosnefroy et Florin (2007) ont mis en évidence que le redoublement est mieux expliqué par l'évaluation standardisée des performances scolaires que par celle des enseignants. Nous pouvons alors supposer que le redoublement ne serait pas si arbitraire que cela, puisqu'il dépendrait d'un critère « objectif » plutôt que « subjectif ». De plus, Cosnefroy et Rocher (2005) concluent en notant que d'autres facteurs, non cognitifs, comme le comportement ou la maturité pourraient vraisemblablement être pris en compte dans les critères d'évaluation conduisant l'enseignant à proposer le redoublement. Or, Guimard et Florin (2007) ont justement mis en évidence qu'en début d'école élémentaire, l'évaluation par les enseignants des élèves, au travers d'un questionnaire appréciant ces critères, est fortement liée aux performances scolaires mesurées à partir d'épreuves standardisées et plus particulièrement en lecture. A l'instar de ces auteurs, nous considérons que les enseignants, par leur contact quotidien avec leurs élèves, sont les plus à même de décrire et de repérer leurs savoirs faire comme leurs difficultés. Il semblerait que leur évaluation appréhendée au travers du questionnaire enseignant de Guimard et Florin (2007) ne soit pas si subjective que cela.

D'autre part, le redoublement semble inefficace car il ne favorise pas les acquisitions de l'élève. Plusieurs études françaises et internationales (Caille, 2004 ; Crahay, 2003 ; Grisay,

1993 ; Grissom & Shepard, 1989 ; Holmes, 1989 ; Paul, 1996 ; Seibel & Levasseur, 1983), réalisées à différents niveaux de la scolarité (école primaire et collège), indiquent, toutes choses étant égales par ailleurs, que l'élève qui redouble réussit moins bien que celui qui a passé au niveau supérieur. L'inefficacité du redoublement précoce est quant à elle dénoncée par les rapports du Haut Conseil de l'Education (2004, 2007). En 2004, il conclue en précisant que l'on rendrait «plutôt service à un élève faible en ne le faisant pas redoubler : il ne sera sans doute pas parmi les meilleurs en fin de scolarité obligatoire, mais il ne sera pas moins compétent – au contraire – que son camarade ayant redoublé et il ne se verra ni marqué ni stigmatisé par un retard » (p.3). Récemment, afin de mesurer l'efficacité du redoublement, Cosnefroy et Rocher (2005) ont analysé les données d'un panel d'élèves recruté en 1997 par la DEP. L'échantillon était de 9259 élèves du Cours Préparatoire. Selon leurs résultats, de manière générale, les élèves les plus faibles en CP, qu'ils aient ou non redoublé entre le CP et le CE2, sont loin d'atteindre le niveau moyen en mathématiques ou en français en CE2. L'écart de performance entre les élèves n'ayant pas redoublé ou ayant redoublé le CP est comparable. Mais cette décision pédagogique est-elle efficace sur l'acquisition des compétences en lecture.

Par ailleurs, depuis 1990, les RASED remplacent les Groupes d'Aide PsychoPédagogiques (GAPP). Ils sont spécifiques au premier degré et ont pour finalité de prévenir et de réduire les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer certains élèves scolarisés dans les structures scolaires ordinaires (Lesain-Delabarre & Pons, 2000). Ce dispositif permet à l'enfant de rester dans sa classe d'origine tout en bénéficiant d'aide au sein même de l'école. Lorsque l'enseignant fait un constat d'échec, un projet est élaboré puis finalisé par un contrat d'aide associant les intervenants du réseau, l'enseignant et les parents. Un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (Gossot, 1997) émet des mises en garde vis-à-vis de certains fonctionnements et notamment lors du signalement de certains enfants en difficulté. En effet, les enfants nés en fin d'année scolaire sont plus fréquemment signalés et pris en charge par les réseaux d'aides. Selon Gossot (1997), si l'on considère que les écarts de quelques mois chez les jeunes enfants jouent un rôle considérable dans le degré de maturité et d'acquisition, en signalant de jeunes enfants, on transforme en difficulté des différences normales de maturité. Ce constat est inquiétant et pose la question de l'équité et de l'égalité des chances. Cependant, selon d'autres études (Guimard, 2000, 2004 ; MEN, 2002 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1993), le signalement des jeunes enfants ne semble pas arbitraire. Les enfants de cycle II signalés au RASED présentent, comparativement aux enfants non signalés, de plus faibles performances en lecture-écriture et dans des domaines

prédictifs des acquisitions scolaires. De plus, selon Guimard (2004), parmi les enfants nés à la fin de l'année, les enfants signalés présentent des performances nettement plus faibles que les enfants non signalés. Ces données justifieraient leur signalement. On peut s'appuyer sur d'autres éléments pour cerner l'efficacité pédagogique des RASED. Cependant, ils découlent d'une évaluation des GAPP au niveau du CP (Mingat & Richard, 1991) et ne peuvent donc pas s'appliquer directement aux RASED. Malgré tout, nous pouvons noter que les auteurs relèvent des effets négatifs de la prise en charge des élèves sur les apprentissages, notamment pour les élèves les moins faibles du point de vue scolaire. En effet, les élèves admis en GAPP pendant l'année de CP ont, en fin d'année, des résultats scolaires inférieurs en moyenne à ceux de leurs homologues qui n'ont pas bénéficié de cette mesure d'aide. Ils n'ont pas rattrapé en fin d'année le niveau moyen. De plus, l'effet de cette décision pédagogique se révèle particulièrement négatif pour les élèves de niveaux cognitif et langagier élevés. Or, Mingat et Richard (1991), ont mis en évidence que 61% des élèves faibles n'ont pas bénéficié des GAPP et que 5% des élèves ne présentant pas de déficit y ont été admis pendant leur année de CP. Enfin, selon une recherche récente de Piquée (2007) concernant les pratiques des enseignants, menée auprès de 1300 élèves de CP et de 100 enseignants, nous pouvons noter que 40% des enseignants disent faire appel systématiquement, ou presque, aux enseignants spécialisés du RASED, et 20% disent ne jamais y avoir recours lorsque des difficultés sont repérées chez les élèves. Ici encore, il semblerait qu'un élève considéré, par un enseignant X, comme devant être suivi par le RASED, pourrait ne pas l'être par un enseignant Y. La question de l'équité se pose alors à nouveau.

Ainsi, les recherches consacrées au redoublement et au RASED posent le problème de l'équité et de l'efficacité de ces derniers. Cependant, trop peu d'études ont été réalisées dès le début de l'école primaire, et ce plus particulièrement concernant le suivi par le RASED. C'est pourquoi notre étude s'intéresse aux élèves de CP et de CE1 et aura l'originalité d'examiner à la fois les effets du redoublement et du RASED. Par ailleurs, nous avons pu constater que les enseignants accordent une grande importance à la lecture au début du primaire dans leurs décisions pédagogiques. Cette étude prend le parti d'examiner, non pas des performances scolaires générales comme c'est habituellement le cas dans les études sur les décisions pédagogiques, mais plus spécifiquement, les performances en lecture.

Ainsi, notre problématique s'articule autour de deux axes. Le premier examine la question de l'équité des décisions pédagogiques et le second celle de leur efficacité sur les performances en lecture, des élèves de CP et de CE1.

Afin de répondre à nos interrogations et pour faire face à la complexité de cette problématique, nous nous appuierons essentiellement sur le niveau de compétence des élèves en lecture, et sur l'évaluation des comportements et compétences scolaires des élèves par leur enseignant, qui semblent participer de manière centrale à la décision du redoublement, et du suivi par le RASED.

Ainsi, au vu de ce cadre théorique, il semblerait que les décisions pédagogiques soient inévitables car elles dépendraient des évaluations des performances par les enseignants qui seraient « subjectives » (Cosnefroy & Rocher, 2005) et des critères « déterministes » comme le sexe, l'âge ou l'origine sociale de l'élève (Avis du HCcéé, 2004), comme nous l'avons indiqué précédemment. Cependant, nous avons noté que les résultats des études de Guimard (2000, 2004), Guimard, Cosnefroy et Florin (2007), et Prêteur et Louvet-Schmauss (1993) nuancent l'idée selon laquelle les mesures d'aides sont inévitables. Les décisions pédagogiques y sont mieux expliquées par l'évaluation standardisée et donc « objective » des performances scolaires, que par l'évaluation des enseignants qui serait « subjective » ou encore par l'âge ou le sexe de l'enfant, qui correspondraient plutôt à des critères « déterministes ». Ainsi, nous supposons que les décisions pédagogiques, au début de l'école primaire ne sont pas si inévitables que cela. On s'attend à ce que comparativement à des variables supposées « subjectives » ou « déterministes », les variables supposées « objectives » prédisent mieux les décisions pédagogiques ultérieures. Pour tester cette hypothèse, nous avons réalisé une analyse discriminante qui permettra de savoir, parmi un ensemble de variables considérées comme « subjectives », « objectives » et « déterministes », lesquels expliquent mieux les décisions pédagogiques prises en début d'école primaire.

Cependant, nous pensons également que l'évaluation des performances de l'élève par l'enseignant n'est pas nécessairement subjective. En effet, une étude de Guimard et al. (2007) a mis en évidence qu'en début d'école élémentaire, cette dernière était fortement liée aux évaluations objectives, autrement dit aux performances scolaires évaluées à partir d'épreuves standardisées. Nous supposons que le questionnaire d'évaluation qu'ils proposent aux enseignants permettrait d'appréhender objectivement les compétences des élèves. Il présente la caractéristique d'évaluer autant de comportements scolaires que des compétences cognitives ou académiques. Ainsi, on s'attend à ce que l'évaluation des performances de l'élève par les enseignants, tel que proposée par le questionnaire de Florin, Guimard et Nocus (2002), soit liée aux performances en lecture, évaluées par un test standardisé, tout en étant prédictive des décisions pédagogiques.

Par ailleurs, au vu d'un certain nombre d'études réalisées jusqu'ici principalement à la fin de l'école primaire et au collège, nous supposons que les mesures d'aides proposées aux élèves en difficulté sont inefficaces sur les performances en lecture, et ce dès le début de l'école primaire. On s'attend à ce qu'à niveau initial identique en lecture, les élèves sujets à des mesures d'aide progressent moins que les élèves qui passent, sans en bénéficier. Nous examinerons alors, au travers d'analyses de variances et de *t* de student, les progressions des élèves en lecture en fonction de leurs trajectoires scolaires et de leur niveau initial en lecture.

2. Méthodologie

2.1. Population et procédure

La population de cette étude est identique à celle présentée lors de la méthodologie générale. Pour rappel, une première cohorte est issue des données transversales constituées au premier temps d'évaluation (T1). Il s'agit de 468 enfants scolarisés en classes de CP et de CE1. Une deuxième cohorte est issue des données longitudinales constituées au deuxième temps d'évaluation (T2). Il s'agit de 107 élèves évalués un an après. Cette population découle de la procédure présentée également lors de la méthodologie générale. Cette dernière englobe la prise de contact, la formation de l'équipe de recherche et le recueil des données, qui se sont déroulés sur 3 années scolaires de 2005 à 2008. On rappelle que le recueil des données a toujours eu lieu au sein de l'école pendant le deuxième trimestre, aux mois de janvier et février. Dans un premier temps, les performances en lecture et le niveau cognitif des enfants ont été évaluées collectivement à l'aide de deux sub-tests issus de la batterie d'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 2 (ECS2) de Khomsi (1997). Les performances en lecture-compréhension des élèves de CE1 ont été évaluées lors d'un second temps à l'aide de l'Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture dénommée E-20 de Khomsi (1999). Les différents questionnaires adressés aux parents et aux enseignants étaient rassemblés avant de repartir. Il s'agissait de questionnaires socio-familiaux (Bacro & Florin, 2006), de fiches individuelles (Florin, Guimard, & Rambaud, 2005) et d'un questionnaire relatif aux comportements scolaires des enfants (Florin, Guimard, & Nocus, 2002). Ces questionnaires ont permis de recueillir les informations socio-démographiques, familiales et sur les parcours scolaires des enfants.

2.2. Outils méthodologiques

Afin de recueillir les informations socio-démographiques classiques et les données concernant le parcours scolaire de l'enfant, nous avons proposé aux enseignants une fiche individuelle de suivi des parcours scolaires (Florin, Guimard, & Rambaud, 2005 ; cf. annexe 3, p. 207). Pour compléter les informations renseignées par les enseignants, nous avons remis aux parents de chaque enfant, et par l'intermédiaire des enseignants, un questionnaire socio-familial mis au point par Bacro et Florin en 2006 (cf. annexe 3, p. 208-209).

Afin de recueillir les informations sur les compétences, les comportements et l'adaptation scolaires des enfants, il est demandé aux enseignants de renseigner un Questionnaire sur les comportements scolaires pour chacun des élèves ayant une autorisation parentale (Florin, Guimard, & Nocus, 2002 ; cf. annexe 3, p. 210-211). Ce questionnaire a été développé et validé pour l'école maternelle dans le cadre d'une convention avec la DEPP (Q-EM, de Florin, Guimard, et Nocus, 2008). Cet outil constituerait un bon prédicteur de l'adaptation scolaire (Florin, 1991), du parcours scolaire des élèves (Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007), de certaines compétences scolaires (Guimard, Florin, & Nocus, 2002 ; Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007) et notamment des performances en lecture (Guimard & Florin, 2001, 2007).

Le niveau cognitif des enfants a été évalué collectivement à l'aide du sub-test de Résolution de Problème (RP) issu de la batterie d'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 2 (ECS2) de Khomsi (1997). Ce sub-test est composé de 18 items se présentant sous la forme de problèmes non verbaux de type « matrice progressive » de Raven (1960).

Enfin, nous avons évalué les performances en lecture des élèves collectivement à partir du sub-test d'Identification de Mots Ecrit (IME) issu de l'ECS-II de Khomsi (1997) et du E-20 de Khomsi (1999). L'IME permet d'évaluer la compétence acquise dans l'Identification du Mot Ecrit. La tâche consiste à vérifier l'orthographe et/ou l'adéquation du mot à l'image proposée. Le E-20 est réservé à des enfants de CE1 et permet d'évaluer les capacités en compréhension. La tâche consiste à lire à voix basse la phrase écrite et à marquer sur la feuille de passation l'image qui correspond au sens de la phrase par une croix.

3. Résultats

3.1. Traitement des données

3.1.1. Normalisation des scores

De manière à rendre comparables les différentes épreuves entre elles, les scores ont été normalisés en prenant soin de différencier les CP des CE1. Le score normalisé est plus communément appelé le score z . Il s'obtient en retranchant la moyenne des scores d'un groupe du score réalisé par le sujet et en divisant le tout par l'écart-type du groupe. La distribution des scores z possède les propriétés suivantes : une moyenne de 0 et un écart-type de 1.

3.1.2. Constitution de groupes de niveaux

De manière à pouvoir visualiser le niveau de l'enfant par rapport à celui de son groupe, nous avons créé des groupes de niveaux à partir d'un critère statistique en prenant soin de différencier les CP des CE1. Pour chaque épreuve, ont été considérés comme « faibles » ou de niveau 1, les élèves ayant un score inférieur ou égal au centile 25. Les élèves dits « forts » ou de niveau 3 sont ceux dont les scores sont strictement supérieurs au centile 75. Les élèves considérés comme « moyens » ou de niveau 2 se situent entre ces deux niveaux. Selon les besoins des analyses ultérieures, celles-ci porteront sur les scores bruts, sur les scores z ou sur les groupes de niveaux.

3.1.3. Identification des facteurs du Questionnaire pour les élèves d'école élémentaire (Florin, Guimard, & Nocus, 2002)

Afin d'identifier les différents facteurs de cette échelle, nous avons réalisé, à l'aide du logiciel Statistica, une analyse factorielle en composantes principales avec rotation oblique sur l'ensemble des réponses du questionnaire. Cette analyse nous a permis de révéler l'existence de deux facteurs d'une valeur propre supérieure à 1 (cf. tableau 12) et de construire 2 échelles distinctes. Pour chacune d'entre elles, seuls les items dont le poids factoriel est supérieur à .50 ont été conservés.

Un premier facteur regroupant 12 items et un deuxième facteur regroupant 6 items nous ont permis de construire deux sous-échelles que nous avons respectivement nommées « adaptation aux exigences scolaires » et « maîtrise des codes langagiers » (cf. tableau 12).

Des alphas de Cronbach ont été calculés afin d'évaluer la consistance interne de chacune des 2 échelles. Ils sont respectivement de .92 et .83, ce qui s'avère très satisfaisant.

Facteurs/Sous-échelles	Items	Exemples	Alphas de Cronbach
Adaptation aux exigences scolaires	6 (compréhension) 7 (capacités d'attention) 8 (autonomie face à une tâche scolaire) 9 (rapidité dans l'exécution d'une tâche) 11 (fatigue) 12 (capacités à suivre le rythme de la classe) 13 (organisation) 14 (confiance en soi) 15 (respect des règles de la classe) 18 (capacités de raisonnement) 19 (maîtrise des activités mettant en jeu la maîtrise du nombre) 20 (pronostic de réussite au niveau supérieur)	14. Dans les activités scolaires, montre-t-il : • une confiance en soi justifiée (se sent capable et se débrouille bien) • une trop grande confiance en soi (évalue mal les difficultés et ses possibilités) • un manque de confiance en soi (éventuellement renonce)	.92
Maîtrise des codes langagiers	1 (quantité de participation verbale en classe) 2 (qualité de la participation verbale en classe) 3 (vocabulaire) 4 (syntaxe) 5 (prononciation) 10 (capacités de mémorisation)	1. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il (elle) participe : • beaucoup • moyennement • peu ou pas du tout	.83

Tableau 12 : Récapitulatif des items des sous-échelles du questionnaire sur les comportements scolaires

3.2. La question de l'équité des décisions pédagogiques

Dans un premier temps, nous avons examiné la question de l'équité des décisions pédagogiques concernant les élèves de CP et de CE1.

A l'instar de Guimard (2000, 2004), Guimard, Cosnefroy, et Florin (2007), et Prêteur et Louvet-Schmauss (1993), on suppose que les décisions pédagogiques de début d'école primaire ne sont pas si arbitraires et inéquitables que cela. On s'attend à ce que les décisions pédagogiques dépendent plus de critères « objectifs » que de critères « subjectifs » ou « déterministes ». Pour tester cette hypothèse, on a réalisé une analyse discriminante sur les données longitudinales.

3.2.1. Les variables prédictives de la décision pédagogique

Dans cette étude, les critères « subjectifs » sont issus de l'évaluation par les enseignants du comportement des élèves, via le questionnaire pour les élèves d'école élémentaire de Florin, Guimard et Nocus (2002). Les critères « objectifs » sont issus de l'évaluation des performances en lecture et de l'évaluation du niveau cognitif de l'élève, via deux tests standardisés (respectivement l'IME issu de l'ECS-II de Khomsi, 1997³, et le RP de Khomsi, 1997). Les critères « déterministes » correspondent aux données socio-démographiques. Ainsi, les variables considérées comme « subjectives » correspondent au score global du questionnaire enseignant, et aux sous-scores en maîtrise des codes langagiers et adaptation aux exigences scolaires. Les variables « objectives » correspondent au score en IME et sous-scores en stratégies phono-alphabétiques et en connaissances orthographiques, ainsi qu'au niveau cognitif de l'élève. Enfin, les variables « déterministes » correspondent au sexe, au trimestre de naissance de l'élève, à la Profession et Catégorie Sociale (PCS) du chef de famille, et au type d'école (ZEP ou non ZEP). On a cherché à savoir, parmi ces variables, quelles étaient les plus prédictives des différentes décisions pédagogiques (le passage, le redoublement, le RASED ou le RASED et le redoublement).

Ainsi, la variable cible, qui correspond aux décisions pédagogiques, est qualitative et comprend quatre groupes :

- Les enfants passant au niveau scolaire supérieur (N=91).
- Les enfants passant mais pris en charge par le RASED (N=5).
- Les enfants redoublant pris en charge par le RASED (N=3).
- Les enfants redoublant sans être pris en charge par le RASED (N=8).

Les régresseurs sont quantitatifs (adaptation aux exigences scolaires, maîtrise des codes langagiers, jugement enseignant, identification de mots écrits, conscience phonologique, orthographe, trimestre de naissance) et qualitatifs (sexe, niveau cognitif, la Profession et Catégorie Sociale du chef de famille, le type d'école). C'est pourquoi on a réalisé une analyse discriminante avec le logiciel SPSS. En effet, pour des variables comprenant plus de deux catégories, il est conseillé de réaliser une analyse discriminante (Kinnear & Gray, 2005). Celle-ci est une technique combinant les régresseurs (variables indépendantes) en une nouvelle variable unique, pour laquelle chaque participant dans l'étude obtient un score. Cette nouvelle variable, appelée variable discriminante, est construite de

³ Le E-20 de Khomsi (1999) n'étant pas administré aux élèves de CP, et les élèves de CE1 n'étant pas suivis en CE2, ici, l'évaluation des performances en lecture via le test E-20 de Khomsi n'a pas été utilisée.

telle manière que les scores des participants sur celle-ci séparent ou discriminent le plus possible les élèves dans les différentes catégories de la variable critère, à savoir la décision pédagogique. On cherche alors à identifier les régresseurs qui contribuent le plus à la prédiction de la variable cible. Autrement dit, il s'agit d'identifier les variables qui contribuent le plus à la prédiction de la décision pédagogique. Toutes les variables continues ont été normalisées, afin de les rendre comparables. La procédure statistique pour l'analyse discriminante est similaire à celle de la régression multiple : l'effet de l'ajout ou du retrait d'une VI est contrôlé par un test statistique et le résultat sert de base pour l'inclusion de cette VI dans l'analyse finale. Avec plus de deux groupes, comme c'est le cas ici, il peut y avoir plusieurs fonctions (une en moins que le nombre de groupes). Cette analyse montre quelle(s) fonction(s) est/sont statistiquement fiable(s). Dans cette recherche, la décision pédagogique est la variable dépendante, et toutes les autres variables sont les variables indépendantes.

Dans un premier temps, une Anova compare pour chaque variable prédictive les moyennes des groupes. Globalement on n'observe pas de différences significatives entre les 4 groupes sur les critères suivants (cf. tableau 13) :

- La Profession et Catégorie Sociale du chef de famille ($F(3, 103) = 1,04$; $p > .05$, ns).
- Le type d'école (ZEP ou non ZEP ; $F(3, 103) = 1,06$; $p > .05$, ns).
- Le trimestre de naissance de l'élève ($F(1, 103) = 1,18$; $p > .05$, ns).
- Les performances orthographiques de l'élève ($F(1, 103) = 1,85$; $p > .05$, ns).

Autrement dit, ces quatre variables ne seraient pas prédictives des décisions pédagogiques. Nous avons donc retiré ces variables de l'analyse discriminante.

A l'inverse, la décision pédagogique dépendrait des critères suivants (cf. tableau 13) :

- L'Identification de Mots Ecrits ($F(3, 103) = 13,1$; $p < .0001$).
- Le jugement de l'enseignant ($F(3, 103) = 12,75$; $p < .0001$).
- L'adaptation aux exigences scolaires selon l'enseignant ($F(3, 103) = 10,81$; $p < .0001$).
- La maîtrise des codes langagiers selon l'enseignant ($F(3, 103) = 10,19$; $p < .0001$).
- La conscience phonologique ($F(3, 103) = 10,15$; $p < .0001$).
- Le niveau cognitif de l'élève ($F(3, 103) = 4,29$; $p < .01$).
- Le sexe de l'enfant ($F(3, 103) = 2,7$; $p < .05$).

	<i>F</i> (3, 103)	p	r	Lambda de Wilk
PCS du chef de famille	1,04	NS		
type d'école (ZEP non ZEP)	1,057	NS		
trimestre de naissance	1,182	NS		
score z en performances orthographiques	1,846	NS		
IME	13,096	<0,0001	.74	0,73
questionnaire enseignant	12,755	<0,0001	.71	0,73
adaptation aux exigences scolaires	10,812	<0,0001	.67	0,76
conscience phonologique	10,151	<0,0001	.64	0,77
maîtrise des codes langagiers	10,19	<0,0001	.60	0,77
niveau cognitif	4,295	0,007	.42	0,89
sexe	2,703	0,049		

Tableau 13 : Analyse de variance issue de l'analyse discriminante sur les variables « subjectives », « objectives » et « déterministes » en fonction de la décision pédagogique

Afin de savoir si ce sont bien les élèves jugés les meilleurs aux différentes évaluations prédictives des décisions pédagogiques qui ne se sont pas vus proposer de mesures d'aide, nous avons alors examiné, pour chacun des 4 groupes, les moyennes obtenues initialement à ces 6 évaluations prédictives (cf. tableau 14). On rappelle que les scores aux différentes épreuves (moyennes de 0 et écarts-types de 1) ont été normalisés, de manière à les rendre comparables.

Décisions pédagogiques						
	Passe au niveau scolaire supérieur	RASED	Redoublement et RASED	Redoublement	<i>F</i> (3, 103)	p
	Moyenne (Ecart-Type)	Moyenne (Ecart-Type)	Moyenne (Ecart-Type)	Moyenne (Ecart-Type)		
Identification de Mots Ecrits	0,95 (.92)	-1,26 (1.13)	-1,20 (.41)	-1,78 (1.30)	13,096	<0,0001
Questionnaire enseignant	0,24 (.87)	-0,54 (.61)	-0,91 (.78)	-1,5 (.60)	12,755	<0,0001
Adaptation aux exigences scolaires	0,22 (.86)	-0,77 (.42)	-0,77 (.41)	-1,25 (.42)	10,812	<0,0001
Conscience phonologique	0,16 (.99)	-1,01 (.89)	-1,72 (.30)	-1,29 (.91)	10,151	<0,0001
Maîtrise des codes langagiers	0,21 (.9)	-0,18 (1.08)	-0,97 (1.21)	-1,54 (.99)	10,19	<0,0001
Niveau cognitif	1,94 (.67)	1,4 (.55)	1,33 (.58)	1,25 (.46)	4,295	0,007

Tableau 14 : Récapitulatif des moyennes et écart-type obtenus initialement par des élèves sujets à quatre décisions pédagogiques différentes, un an plus tard

Nous pouvons constater que quelle que soit l'évaluation, les élèves obtenant les meilleurs scores ne seront pas sujets à des mesures d'aide, tandis que ceux obtenant les moins bons scores seront sujets à des mesures. Il semblerait que, globalement, les moins faibles se soient vus proposer le RASED et les plus faibles le redoublement et/ou le suivi par le RASED.

L'analyse discriminante prenant en compte ces variables, à l'exception du sexe, met alors en évidence que ce modèle ou cette fonction explique 77,2% de la variance ($p < .0001$) avec un Lambda Wilk (L) de 0,48 (cf. tableau 15). Ce dernier correspond à la proportion de la variance totale dans les scores de discrimination non expliquée par les différences entre les groupes. Il doit être inférieur à .90 (Kinnear & Gray, 2005). En effet, plus la valeur de L est petite, plus petite est la variation entre les groupes en tant que proportion du total et, par conséquent, plus grand est le degré d'efficacité de la fonction discriminante à séparer les groupes. Autrement dit, plus le L est petit et plus la variable est prédictive.

Enfin, la structure de la matrice et les Lambda de Wilk suggèrent de classer ces critères du plus prédictif au moins prédictif de la manière suivante :

- L'Identification de Mots Ecrits ($r = .74$; $L = .73$).
- Le jugement de l'enseignant ($r = .71$; $L = .73$).
- L'adaptation aux exigences scolaires, selon l'enseignant ($r = .67$; $L = .76$).
- La conscience phonologique ($r = .64$; $L = .77$).
- La maîtrise des codes langagiers, selon l'enseignant ($r = .60$; $L = .77$).
- Le niveau cognitif de l'élève ($r = .42$; $L = .89$).

Cette première fonction fournit les meilleures moyennes de prédiction de l'appartenance aux groupes, tandis que les deux autres fonctions ou modèles ne sont pas discriminants ($L = .82$; $p > .05$; $L = .96$; $p > .05$) alors même que le sexe de l'enfant fait partie de ce modèle.

Ainsi, conformément à notre hypothèse, la variable la plus prédictive des décisions pédagogiques est une variable objective puisqu'il s'agit des performances en IME évaluées par un test standardisé. Cependant, nous pouvons constater qu'elle est suivie de près par l'évaluation des enseignants. C'est pourquoi, afin d'étudier le caractère subjectif de cette dernière, nous allons examiner le lien entre ces deux évaluations.

	Fonctions		
	1	2	3
IME	,736*	-0,054	-0,17
questionnaire enseignant	,710*	-0,319	-0,143
adaptation aux exigences scolaires	,667*	-0,09	-0,172
conscience phonologique	,636*	-0,013	0,525
maîtrise des codes langagiers	,604*	-0,496	-0,055
niveau cognitif	,422*	-0,006	0,049
sexe	0,259	0,358	,497*
Lambda de Wilk	0,48	0,82	0,96
Valeur de p	<0,0001	NS	NS
% de la variance expliquée	77,2	18	4,8

* variable appartenant à cette fonction

Tableau 15 : Fonctions de l'analyse discriminante

3.2.2. *Le lien entre l'évaluation des enseignants du comportement des élèves en classe et les compétences en lecture évaluées à partir de tests standardisés*

Ainsi, dans un second temps, nous avons cherché à examiner le lien entre l'évaluation par les enseignants du comportement des élèves de CP et de CE1 en classe et leurs compétences en lecture évaluées à partir de tests standardisés. A l'instar de Guimard, Cosnefroy, et Florin (2007), on s'attend à ce que l'évaluation par les enseignants du comportement des élèves en classe soit liée aux compétences en lecture évaluées à partir d'un test standardisé. Autrement dit, on s'attend à ce que, d'une manière générale, les élèves obtenant les meilleures évaluations par leur enseignant soient également ceux qui présentent les meilleurs scores aux évaluations standardisées en lecture. Cependant, ces deux épreuves évaluant des domaines de compétences relativement distincts, on s'attend à ce que le coefficient soit significatif, mais relativement faible. Autrement dit, on s'attend à ce que les enfants ne se classent pas de la même manière d'une évaluation à l'autre.

Ainsi, nous avons réalisé des analyses de corrélations entre les scores du questionnaire enseignant et les scores aux épreuves de lecture, dans un premier temps pour les 257 élèves de CP (cf. tableau 16) et dans un second temps pour les 211 élèves de CE1 (cf. tableau 17). Nous avons donc pris en compte les données transversales pour cette analyse.

On constate tout d'abord que les corrélations significatives entre l'évaluation par l'enseignant et les compétences en lecture sont nombreuses mais faibles, puisqu'elles sont toutes inférieures à .50. Ces faibles corrélations vont dans le sens de nos présupposés. Globalement, l'évaluation de l'enseignant est liée aux performances en lecture des élèves de

CP et des CE1. Cependant, les élèves sont loin de se classer de la même manière d'une évaluation à une autre.

CP (N= 257)	Stratégies phono-alphabétiques (ECS-II)	Connaissances orthographiques (ECS-II)	Identification du Mot Ecrit (ECS-II)
Q 1 (quantité de participation verbale en classe)	.19**	.04	.20**
Q 2 (qualité de la participation verbale en classe)	.18**	-.01	.25***
Q 3 (vocabulaire)	.28****	-.04	.33****
Q 4 (syntaxe)	.25****	-.09	.33****
Q 5 (prononciation)	.28****	-.08	.35****
Q 6 (compréhension)	.21***	-.1	.24****
Q 7 (capacités d'attentions)	.26****	-.14*	.29****
Q 8 (autonomie face à une tâche scolaire)	.30****	-.14*	.27****
Q 9 (rapidité dans l'exécution d'une tâche)	.31****	.01	.36****
Q 10 (capacités de mémorisation)	.28****	-.07	.41****
Q 11 (fatigue)	.22***	-.09	.24****
Q 12 (capacités à suivre le rythme de la classe)	.29****	-.11	.32****
Q 13 (organisation)	.37****	-.13*	.37****
Q 14 (confiance en soi)	.33****	-.12	.29****
Q 15 (respect des règles de la classe)	.08	-.12	.08
Q 16 (maîtrise des gestes)	.12	-.20**	.15*
Q 17 (maîtrise des activités d'éducation physique et sportive)	.15*	.02	.08
Q 18 (capacités de raisonnement)	.38****	-.1	.35****
Q 19 (maîtrise des activités mettant en jeu la maîtrise du nombre)	.29****	-.11	.34****
Q 20 (pronostic de réussite au niveau supérieur)	.36****	-.1	.43****
Sous-score: Adaptation aux exigences scolaires	.38****	-.14*	.40****
Sous-score: Maîtrise des codes langagiers	.33****	-.05	.42****
Score global Questionnaire	.39****	-.13*	.43****

* p<.05 ; ** p< .01; ***p<.001; ****p<.0001

Tableau 16 : Corrélations entre les scores du questionnaire enseignant et les scores aux épreuves de lecture en CP

Plus précisément, pour les CP (cf. tableau 16), nous pouvons constater que les corrélations significatives sont positives, nombreuses mais faibles, avec les compétences en identification de mots écrits et les stratégies phono-alphabétiques. Avec les connaissances orthographiques, elles sont moins nombreuses, plus faibles et négatives, ce qui peut surprendre. Ce résultat suggère l'absence de prise en compte des compétences orthographiques en début de scolarité. Les élèves de CP qui obtiennent les meilleures notes

des enseignants ont les meilleurs scores en identification de mots écrits et en stratégies phono-alphabétiques, mais les moins bons scores en connaissances orthographiques. Par ailleurs, les trois corrélations les plus fortes avec les compétences en IME sont le pronostic de réussite au niveau supérieur ($r = .43$; $p < .0001$), le score global au questionnaire ($r = .43$; $p < .0001$) et la mémorisation ($r = .41$; $p < .0001$). Avec les stratégies phono-alphabétiques, ce sont le score global au questionnaire ($r = .39$; $p < .0001$), le score d'adaptation aux exigences scolaires ($r = .38$; $p < .0001$) et le pronostic de réussite au niveau supérieur ($r = .36$; $p < .0001$) qui corrèlent le plus fortement. Avec les connaissances orthographiques, ce sont la maîtrise des gestes ($r = -.20$; $p < .0001$), les capacités d'attention ($r = -.14$; $p < .05$) et l'autonomie face à une tâche scolaire ($r = -.14$; $p < .05$) qui corrèlent le plus fortement. Enfin, lorsque les corrélations sont significatives, nous pouvons noter qu'elles sont généralement plus fortes avec les compétences en Identification de Mots Ecrits qu'avec la conscience phonologique ou l'orthographe.

Pour les CE1 (cf. tableau 17), nous pouvons constater que les corrélations significatives sont nombreuses, toutes positives et faibles. Globalement, les élèves de CE1 qui obtiennent les meilleures notes des enseignants ont les meilleurs scores en lecture.

Par ailleurs, les 3 corrélations les plus fortes avec les compétences en Identification de Mots Ecrits sont le score global au questionnaire ($r = .47$; $p < .0001$), le pronostic de réussite au niveau supérieur ($r = .46$; $p < .0001$) et le score d'adaptation aux exigences scolaires ($r = .43$; $p < .0001$). Avec les stratégies phono-alphabétiques, ce sont le pronostic de réussite au niveau supérieur ($r = .39$; $p < .0001$), le score global au questionnaire ($r = .33$; $p < .0001$) et le score en maîtrise des codes langagiers ($r = .32$; $p < .0001$) qui corrèlent le plus fortement. Avec les connaissances orthographiques, ce sont la maîtrise des activités mettant en jeu la maîtrise du nombre ($r = .31$; $p < .0001$), le score d'adaptation aux exigences scolaires ($r = .30$; $p < .0001$) et le score global au questionnaire ($r = .28$; $p < .0001$) qui corrèlent le plus fortement. Avec les compétences en compréhension, ce sont la syntaxe ($r = .37$; $p < .0001$), le score en maîtrise des codes langagiers ($r = .36$; $p < .0001$) et le score global au questionnaire ($r = .35$; $p < .0001$). Enfin, lorsque les corrélations sont significatives, on peut noter qu'elles sont plus fortes avec les compétences en Identification de Mots Ecrits, à l'exception de la syntaxe et du vocabulaire qui sont corrélés plus fortement avec la compréhension.

CE1 (N=211)	Stratégies phono- alphabétiques (ECS-II)	Connaissances orthographiques (ECS-II)	Identification du Mot Ecrit (ECS-II)	Compréhension (E-20)
Q 1 (quantité de participation verbale en classe)	.14*	.12	.24***	.17*
Q 2 (qualité de la participation verbale en classe)	.20**	.12	.25***	.25***
Q 3 (vocabulaire)	.29****	.07	.29****	.30****
Q 4 (syntaxe)	.27****	.07	.32****	.37****
Q 5 (prononciation)	.30****	.08	.31****	.25***
Q 6 (compréhension)	.09	.17*	.20**	.19**
Q 7 (capacités d'attentions)	.16*	.19**	.27****	.20**
Q 8 (autonomie face à une tâche scolaire)	.27****	.24***	.37****	.20***
Q 9 (rapidité dans l'exécution d'une tâche)	.17*	.25***	.35****	.09
Q 10 (capacités de mémorisation)	.28****	.19**	.42****	.28****
Q 11(fatigue)	.25***	.22**	.34****	.17*
Q 12 (capacités à suivre le rythme de la classe)	.16*	.23***	.31****	.22**
Q 13(organisation)	.22**	.24***	.34****	.33****
Q 14 (confiance en soi)	.24***	.17*	.32****	.24***
Q 15 (respect des règles de la classe)	-.04	.13	.05	.02
Q 16 (maîtrise des gestes)	.19**	.16*	.29****	.21**
Q 17 (maîtrise des activités d'éducation physique et sportive)	.11	.17*	.20**	.16*
Q 18 (capacités de raisonnement)	.26***	.22**	.33****	.33****
Q 19 (maîtrise des activités mettant en jeu la maîtrise du nombre)	.30****	.31****	.40****	.32****
Q 20 (pronostic de réussite au niveau supérieur)	.39****	.27****	.46****	.32****
Sous-score: Adaptation aux exigences scolaires	.29****	.30****	.43****	.31****
Sous-score: Maîtrise des codes langagiers	.32****	.15*	.41****	.36****
Score global Questionnaire	.33****	.28****	.47****	.35****

* p<.05 ; ** p< .01; ***p<.001; ****p<.0001

Tableau 17 : Corrélations entre les scores du questionnaire enseignant et les scores aux épreuves de lecture en CE1

3.3. La question de l'efficacité des décisions pédagogiques sur les performances en lecture

De manière à pouvoir examiner l'efficacité des décisions pédagogiques, on a évalué les performances en lecture des élèves à un an d'intervalle, soit avant la décision pédagogique (T1) et après la décision pédagogique (T2), avec un intérêt particulier pour les élèves initialement faibles en lecture. Parmi 34 élèves faibles en lecture au temps T1, 14 ont bénéficié d'une mesure d'aide (redoublement et/ou RASED) entre les deux temps d'évaluations et 20 sont passés au niveau scolaire supérieur sans mesure d'aide. Ainsi, sur la

base de leurs résultats aux épreuves standardisées en lecture au premier temps d'évaluation (T1), on a examiné leurs différences éventuelles de progression à ces mêmes épreuves, un an après, au deuxième temps de l'évaluation (T2), selon qu'ils ont bénéficié ou non d'une mesure d'aides aux élèves en difficultés. Une analyse de variance à mesures répétées a été réalisée à l'aide du logiciel Statview sur les scores aux épreuves de lecture à T1 et T2 des élèves considérés comme faibles à T1. Cette analyse a été effectuée en fonction de la proposition d'une mesure d'aide ou de son absence entre ces deux temps d'évaluation

Selon les résultats, il n'y a pas de différence significative entre les élèves ayant bénéficié d'une mesure d'aide ($m = 27,71$) et ceux n'en ayant pas bénéficié ($m = 30,02$; $F(1,32) = 1,8$; $p > .05$). De plus, il existe une différence significative entre les deux évaluations ($F(1,32) = 157,30$; $p < .0001$) stipulant que les élèves faibles en lecture au temps T1 ont progressé entre la première évaluation et la deuxième évaluation. Enfin, les résultats de cette analyse mettent en évidence un effet d'interaction entre les performances en lecture et la proposition d'une mesure d'aide ($F(1, 32) = 4,6$; $p < .05$).

Afin de mieux comprendre cette interaction, des analyses d'effets simples ont été réalisées. Aux deux temps d'évaluation, les scores moyens en lecture des élèves ont été examinés en fonction de la mesure d'aide ou non, par des analyses de variance. Si, lors de la première évaluation, on n'observe pas de différence de performance entre les élèves faibles en lecture ($F(1,32) = .009$; $p > .05$), ceux qui ont bénéficié d'une mesure d'aide comme le redoublement ou le RASED, ont significativement de moins bons scores ($m = 33,85$) un an après que ceux qui sont passés dans la classe supérieure sans bénéficier d'une mesure d'aide ($m = 38,7$; $F(1, 32) = 7,4$; $p < .05$). Dans un second temps, des *t* de Student ont permis d'examiner l'évolution des performances en lecture en fonction de la décision pédagogique (cf. annexe p. x). Les résultats mettent en évidence que les élèves ayant bénéficié d'une mesure d'aide progressent en moyenne de 12 points ($t(13) = 7,5$; $p < .0001$) tandis que les élèves qui sont passés progressent de 17 points ($t(19) = 10,7$; $p < .0001$). Ainsi, bien que les élèves faibles en lecture aient progressé entre les deux temps d'évaluation, les élèves ayant bénéficié d'une mesure d'aide entre ces deux évaluations progressent moins que ceux qui sont passés (cf. figure 23).

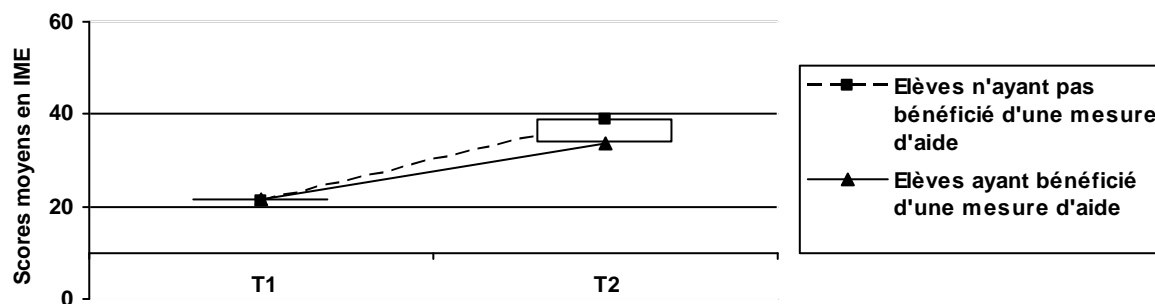


Figure 23 : Progression des élèves initialement faibles en lecture selon qu'ils ont été sujets à une mesure d'aide ou non

Qu'en est-il précisément pour chacune des quatre décisions pédagogiques ? Les mêmes analyses ont alors été effectuées pour comparer les progressions de 4 groupes d'élèves initialement faibles en lecture :

- Les élèves qui sont passés (N=20).
- Les élèves qui sont passés mais ont été suivis par le RASED (N=4).
- Les élèves qui ont redoublé (N=7).
- Les élèves qui ont redoublé et ont été suivis par le RASED (N=3).

Les résultats montrent qu'il existe des différences significatives entre les groupes ($F(3,30) = 7,73$; $p < .001$; cf. figure 24) et entre les deux évaluations ($F(1,30) = 85,62$; $p < .0001$). De plus, ils mettent en évidence une tendance à l'interaction entre les performances en lecture et la décision pédagogique ($F(3, 30) = 2,84$; $p < .100$).

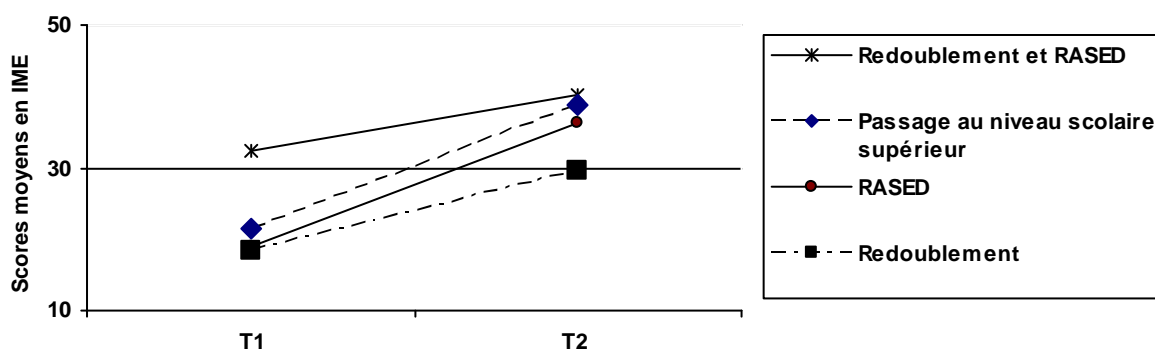


Figure 24 : Progression des élèves initialement faibles en lecture selon quatre décisions pédagogiques différentes

Les t de student révèlent que chaque groupe a progressé entre les deux évaluations. Cependant, le groupe d'élèves redoublants et suivis par le RASED ne progresse que de 8 points ($t(2) = 13,86$; $p < .006$) et le groupe d'élèves redoublants de 11 points ($t(6) = 5,29$; $p < .002$), tandis que le groupe d'élèves passant au niveau scolaire supérieur progresse de 17 points ($t(19) = 10,76$; $p < .0001$) et le groupe d'élève passant et suivis par le RASED

progressent de 17 points également ($t(3) = 5,27$; $p < .02$). Au vu de ces résultats, il semblerait que les élèves qui passent au niveau scolaire supérieur et qui se voient proposer le suivi par le RASED progressent plus que les élèves qui redoublent, qu'ils se voient proposer le suivi par le RASED ou non.

Les mêmes analyses ont été effectuées en regroupant, d'une part, les enfants qui sont passés et ceux qui se sont vu proposer le suivi par le RASED ($N=24$), et, d'autre part, les enfants qui ont redoublé avec ceux qui ont redoublé et se sont vu proposer le suivi par le RASED ($N=10$).

On observe une différence de progression entre ces deux groupes (cf. figure 25). A niveau identique en lecture au temps T1 ($F(1,32)=0,42$; $p > .05$), les élèves passant au niveau scolaire supérieur, suivis par le RASED ou non, progressent d'avantage que les élèves redoublant, suivi par le RASED ou non ($F(1,32)=7,97$; $p < .01$). Les premiers progressent en moyenne de 17 points ($t(23)=12,18$; $p < .0001$) tandis que les seconds ne progressent que de 10 points ($t(9)=6,65$; $p < .0001$).

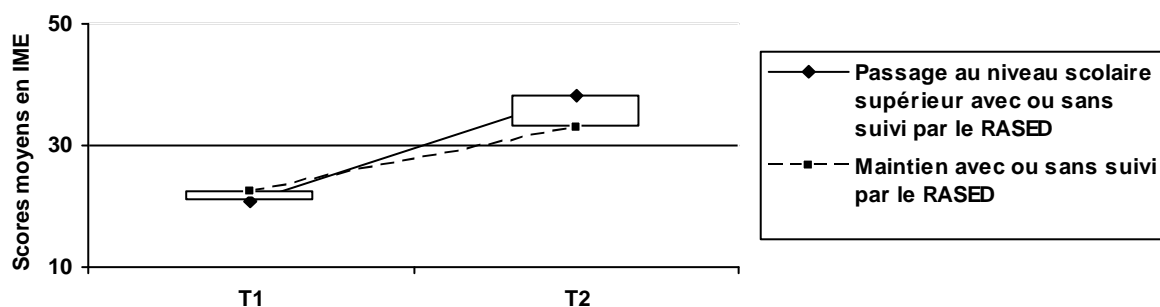


Figure 25 : Progression des élèves initialement faibles en lecture selon qu'ils sont passés au niveau scolaire supérieur ou non

Pour résumer, nous avons suivi longitudinalement 34 élèves faibles en lecture qui ont été sujets à quatre décisions pédagogiques différentes pour examiner leurs différentiels de progression. Selon nos résultats, en tout début de scolarité obligatoire, les élèves faibles qui ne se voient pas proposer de mesure d'aide progressent significativement plus que ceux qui se voient proposer une mesure d'aide. De plus, il semblerait que les élèves passant en CE1 progressent plus que les élèves maintenus au CP ou au CE1 et ce, qu'ils aient bénéficié du RASED ou non.

4. Discussion

Cette étude s'est donnée pour objectif d'examiner les questions de l'équité et de l'efficacité des mesures d'aides proposées aux élèves de CP et de CE1, et plus particulièrement sous l'angle des compétences en lecture. Pour cela, ont été examinés à la fois le redoublement et le suivi en RASED, et des mécanismes fondamentaux de la lecture en cours de construction.

Avant toutes choses, il convient de préciser que, même si la plupart des résultats de cette étude s'apparentent plus à une étude de cas en raison des effectifs faibles, ils recoupent les résultats d'autres travaux et apportent leur contribution aux questions de l'équité et de l'efficacité des mesures d'aide, et ce dès le début de l'école primaire.

Selon Cosnefroy et Rocher (2005) et l'Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École de 2004, le redoublement est inéquitable. Il dépendrait plus de variables subjectives comme l'évaluation de l'enseignant ou de variables déterministes comme l'âge, le sexe ou l'origine sociale que de variables objectives comme les performances à des tests standardisés. De son côté, le rapport de l'IGEN (Gossot, 1997) émet des mises en garde vis-à-vis des signalements au RASED. Les enfants nés à la fin de l'année seraient plus fréquemment pris en charge par le RASED. Nous avons alors examiné le pouvoir prédictif de ces variables sur les décisions pédagogiques ultérieures. Selon nos résultats, la décision pédagogique ne dépendait pas des variables déterministes (VD) mais plutôt de variables jusqu'ici considérées comme subjectives (VS) ou objectives (VO). Il s'agit, de la plus prédictive à la moins prédictive, des compétences en identification de mots écrits (VO), de l'évaluation globale des comportements scolaires et de l'adaptation aux exigences scolaires par l'enseignant (VS), de la conscience phonologique (VO), de l'évaluation de l'élève en maîtrise des codes langagiers par l'enseignant (VS), et enfin du niveau cognitif de l'élève (VO). Malgré le fait que les analyses discriminantes ne nous permettent pas de connaître la part explicative de chacune de ces variables, ce modèle expliquerait 77,2% de la variance du parcours scolaire ultérieur. Ces différents résultats vont dans le sens de nos présupposés.

Ils ne sont pas sans faire penser à ceux de Guimard, Cosnefroy et Florin (2007) mettant en évidence que le redoublement est mieux expliqué par l'évaluation standardisée des performances scolaires que par celle des enseignants. Plus précisément, dans notre étude, les décisions pédagogiques concernant le redoublement, le RASED ou le passage en classe supérieure sont mieux expliquées par l'évaluation standardisée des performances en IME que par l'évaluation globale des comportements et des compétences de l'élève par son enseignant.

De plus, selon les propos des enseignants recueillis par Troncin (2005), le redoublement est nécessaire en cas de problèmes avérés de lecture. Nos résultats viendraient alors confirmer ces propos dans le sens où la variable la plus prédictive des décisions pédagogiques ultérieures, dans notre étude, est le niveau initial en IME, qui est une composante essentielle de l'acquisition de la lecture. Ces résultats confirment que les enseignants accordent une grande importance à la lecture au début du primaire dans leurs décisions pédagogiques.

Ils s'inscrivent également dans la lignée d'autres études (Guimard, 2000, 2004 ; MEN, 2002 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1993), pour lesquelles le suivi par le RASED serait justifié. Selon ces auteurs, les enfants de cycle II signalés au RASED présentent, comparativement aux enfants non signalés, de plus faibles performances en lecture-écriture et dans des domaines prédictifs des acquisitions scolaires. Selon nos résultats, quelle que soit l'évaluation, les élèves les plus faibles se sont vus proposer des mesures d'aide dans l'année à venir. Parmi ces élèves, il semblerait que les moins faibles se voient proposer le RASED et les plus faibles le redoublement avec ou sans suivi par le RASED.

En revanche, les variables qualifiées de déterministes n'auraient pas d'effet sur les décisions pédagogiques en cycle II, selon nos résultats. En effet, la PCS du chef de famille, le type d'école (ZEP ou non ZEP), et le trimestre de naissance ne prédisent pas les décisions pédagogiques ultérieures. Ainsi, contrairement à de nombreux travaux (avis du HCée, 2004 ; Forestier, 2004 ; Gossot, 1997 ; Jeantheau & Murat, 1998 ; MEN, 2000, 2006 ; Paul & Troncin, 2004), les élèves de CP et de CE1 qui bénéficient d'une mesure d'aide, que ce soit le suivi par le RASED ou le redoublement, ne seraient pas majoritairement des enfants issus de milieux socio-économiques faibles, de Zone d'Education prioritaire, nés à la fin de l'année ou des garçons. Il est encourageant de penser, tout du moins pour la population étudiée ici, que le fait d'être sujet à une mesure d'aide n'a pas été une fatalité pour les enfants issus de milieux sociaux défavorisés, et qui plus est, nés à la fin de l'année civile. En revanche, le niveau de compétence des élèves en lecture, et l'évaluation des comportements et compétences scolaires des élèves par leur enseignant participent de manière centrale à la décision du redoublement et du suivi par le RASED.

L'efficacité des stratégies phono-alphabétiques prédit également les parcours scolaires ultérieurs. Plus précisément, les élèves de notre étude qui ont été amenés à redoubler étaient bien ceux qui présentaient les plus faibles performances en IME et en conscience phonologique. Cependant, il semblerait que le niveau en orthographe, évalué par un test standardisé (Khomsi, 1997), ne soit pas un critère pris en compte pour proposer le suivi par le RASED ou le redoublement. Les élèves faibles en orthographe n'ont pas été plus ou moins

ciblés par des mesures d'aides aux élèves en difficulté que les élèves forts. Il aurait été intéressant d'avoir des données concernant le niveau en compréhension, autre composante de la lecture (Gough & Juel, 1989 ; Magnan & Colé, 1992 ; MEN, 2002, 2007 ; ONL, 1998, 2007). Cependant, il n'était pas possible d'administrer notre test standardisé (E-20 de Khomsi, 1998) aux élèves de CP. De prochaines études sur le sujet devraient prendre en compte ces critères.

Par ailleurs, à partir de l'étude de Guimard et Florin (2007), nous pensions que l'évaluation des performances de l'élève par l'enseignant n'était pas nécessairement subjective. Elle pourrait être fortement liée aux performances scolaires, et plus particulièrement en lecture, évaluées à partir d'épreuves standardisées. Le questionnaire proposé aux enseignants permettrait alors d'appréhender objectivement les compétences des élèves. Selon nos résultats, les corrélations significatives entre l'évaluation par l'enseignant et les compétences en lecture sont nombreuses, mais faibles. Ces deux outils ne mesurent pas les mêmes critères scolaires. Le questionnaire enseignant évalue les comportements et les compétences scolaires, tandis que nos tests standardisés évaluent spécifiquement les performances en lecture. A l'instar de Cosnefroy et Rocher (2005), on pense qu'il est logique d'obtenir de faibles corrélations. Les élèves n'obtiennent pas les mêmes notes d'une évaluation à une autre, étant donné qu'elles ne mesurent pas les mêmes compétences. Nos résultats suggèrent que, si le jugement de l'enseignant est faiblement lié aux performances en lecture ou, plus précisément en IME, de ces élèves, il a l'avantage de prédire les décisions pédagogiques.

Plus précisément, les élèves de CP obtenant les meilleures notes de la part des enseignants, obtiennent, dans notre étude, les meilleurs scores en Identification de mots écrits et en stratégies phono-alphabétiques, mais les moins bons scores en connaissances orthographiques. Nous pouvons noter que, de manière générale, l'évaluation de l'enseignant est plus fortement liée aux compétences en Identification de Mots Ecrits qu'aux connaissances orthographiques ou alphabétiques. Enfin, les élèves de CE1 qui obtiennent les meilleures notes de la part des enseignants sont ceux qui ont les meilleurs scores en lecture. Lorsque les corrélations sont significatives, elles sont plus fortes avec les compétences en Identification de Mots Ecrits, à l'exception de la syntaxe et du vocabulaire qui sont corrélés plus fortement avec la compréhension. Ainsi, il semblerait que les performances des élèves, et plus particulièrement en lecture, puissent être considérées comme l'un des fondements du jugement de l'enseignant. Cependant, d'autres facteurs entreraient en jeu dans l'évaluation qu'un enseignant porte sur les comportements et l'adaptation scolaire de l'enfant (Bressoux &

Pansu, 2003). Ainsi, en accord avec Guimard et Florin (2001), nos résultats suggèrent que les évaluations comportementales des enseignants constituent des composantes différentes mais complémentaires de celles obtenues par une évaluation standardisée des performances en IME. Les évaluations comportementales constitueraient donc une source d'information à prendre en compte dans l'adaptation scolaire. A ce sujet, la particularité du questionnaire enseignant est, une fois de plus, soulignée par nos résultats : en plus d'appréhender le jugement de l'enseignant sur les compétences, les comportements et l'adaptation scolaires des enfants en tout début d'apprentissage, ce questionnaire peut être utilisé dans une optique de prévention contre l'échec scolaire. En effet, à l'instar d'autres études, il constituerait un bon prédicteur de l'adaptation scolaire (Florin, 1991), du parcours scolaire des élèves (Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007), et notamment des performances en lecture (Guimard & Florin, 2001, 2007).

Par ailleurs, nous avons examiné la question de l'efficacité des mesures d'aide en interrogeant le différentiel de progression de 34 élèves initialement faibles en lecture mais connaissant des destins scolaires différents. Ainsi, le suivi longitudinal nous a permis de mettre en évidence que, globalement, les élèves faibles en lecture progressent plus lorsqu'ils ne sont pas sujets à des mesures d'aides que l'inverse. De plus, à niveau faible en lecture au temps T1, les élèves qui passent au niveau scolaire supérieur progressent d'avantage que les élèves qui redoublent, et ce, qu'ils soient suivis par le RASED ou non. Ainsi, il semblerait que le redoublement d'une classe soit moins bénéfique que le passage au niveau scolaire supérieur, et ce, qu'ils soient proposés avec ou sans suivi par le RASED. Les résultats de cette étude s'inscrivent dans la lignée des travaux de Holmes (1989), Grisay (1993), Grissom et Shepard (1989), Seibel et Levasseur (1983), Crahay (2003), Paul (1996) et Caille (2004) puisque l'élève redoublant réussirait moins bien que son homologue bénéficiant d'un passage en classe supérieure. Plus précisément, selon nos résultats, le traitement n'est pas efficace pour les compétences en lecture, étudiées spécifiquement ici. De plus, la plupart des travaux réalisés jusqu'à maintenant ont eu lieu en fin d'école primaire ou au collège. Notre étude suggère alors que ce constat pourrait être fait dès le début de l'école primaire.

Chapitre n°4 : Relations entre les décisions pédagogiques, l'estime de soi et les performances en lecture des élèves de CP CE1

1. Introduction

Selon l'étude longitudinale présentée précédemment, les mesures d'aide proposées aux élèves de CP et de CE1 semblent inefficaces sur les performances en lecture. En effet, nous avons mis en évidence que les élèves faibles en lecture progressent moins lorsqu'ils bénéficient d'une mesure d'aide que lorsqu'ils n'en bénéficient pas. De plus, cherchant à savoir ce qu'il en était plus précisément, nous avons constaté que les élèves redoublants progressent moins, comparativement aux élèves qui passent au niveau scolaire supérieur, qu'ils soient suivis par le RASED ou non. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée de nombreux travaux (Caille, 2004 ; Crahay, 2003 ; Grisay, 1993 ; Grissom & Shepard, 1989 ; Holmes, 1989 ; Paul, 1996 ; Seibel & Levasseur, 1983) ayant déjà étudié l'effet du redoublement sur les performances scolaires en général et mis en évidence son inefficacité. Par ailleurs, d'après Caille (2004) le redoublement apparaît prédictif de faibles chances de réussite ultérieure et cette prédiction est d'autant plus forte que le redoublement a été précoce. En effet, il a mis en évidence que moins d'un élève sur dix ayant répété le CP devient bachelier général ou technologique et que plus de deux sur cinq quittent le système éducatif sans diplôme. En revanche, lorsque le redoublement a eu lieu en fin de collège, ils sont plus de 46% à obtenir le baccalauréat général ou technologique et moins d'un élève sur dix à quitter le système éducatif sans diplôme.

Ainsi, au-delà de ces aspects descriptifs, il convient de comprendre les mécanismes psychologiques contribuant à expliquer les effets négatifs de cette mesure d'aide sur les performances et les trajectoires scolaires des élèves. L'une des hypothèses avancées actuellement considère que le redoublement affecterait les processus conatifs des élèves, et en particulier leur estime de soi (Crahay, 2003). Dans une méta-analyse de 44 recherches portant sur le redoublement, dont 9 prennent en compte les aspects conatifs liés aux apprentissages, Holmes et Matthews (1984) concluent aux effets négatifs systématiques du redoublement sur l'estime de soi. De plus, une étude réalisée auprès de collégiens (Leboulanger, 1995) montre que le redoublement modifie la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes et du « métier

d'élève ». Chez la moitié d'entre-eux, l'image de soi s'est détériorée, un an après le redoublement. Cependant, nous pensons qu'en retour, l'estime de soi pourrait affecter négativement les processus d'apprentissage.

De façon générale, les travaux de recherche récents attestent que l'estime de soi est une dimension conative directement impliquée dans l'évolution des apprentissages scolaires et en particulier ceux de l'écrit (Chapman et al., 2000 ; Fadhel, 2000 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994 ; Siaud-Facchin, 2005). Les dimensions dites conatives créent une dynamique motivationnelle (Viaud, 2005) qui affecte directement le degré d'implication de l'élève dans les tâches scolaires (Florin & Vrignaud, 2007 ; Reuchlin, 1991). Pintrich et Schrauben (1992) ont montré qu'une estime de soi positive favorise une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation plus efficace des capacités et des stratégies acquises. Les travaux de Bandura (1982, 1997) confirment l'existence d'un lien entre ce qu'un individu pense de lui-même dans un domaine (perception d'auto-efficacité personnelle) et ses performances dans ce domaine. De nombreux travaux ont pu mettre en évidence qu'une estime de soi élevée est liée à de bonnes performances en lecture (Allès-Jardel, Ciabrini, Castelli, & Salvelli, 2002 ; Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000 ; Fadhel, 2000 ; Martinot, 2004 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994).

Certaines études longitudinales ont tenté de rendre compte du sens de cette relation. Calsyn et Kenny (1977), cités par Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, et Baumer (2005), ont distingué deux types de modèles : le modèle de l'amélioration de soi (the self-enhancement model) et le modèle du développement des habiletés (the skill-development model). Le premier postule que seule l'estime de soi influence les performances scolaires, tandis que, selon le second, seuls les résultats scolaires ont un impact sur l'estime de soi. Valentine, Dubois, et Cooper (2004) ont récemment conduit une méta-analyse de 55 recherches longitudinales étudiant la relation entre l'estime de soi et les performances scolaires. Les auteurs ont mis en évidence que les travaux ont le plus souvent conduit à une prise de position pour un modèle au détriment de l'autre. En effet, la plupart des études ont mis en évidence un effet positif mais faible de l'estime de soi sur les performances scolaires. En outre, la valeur prédictive de l'estime de soi sur les performances scolaires est plus importante lorsqu'on mesure l'estime de soi scolaire plutôt que l'estime de soi générale. De plus, on peut constater que seules 9 études sur 55 concernent des enfants de moins de 8 ans. Aujourd'hui, la recherche s'éloigne du thème de la prédominance d'un modèle sur l'autre pour envisager la relation de manière réciproque. Autrement dit, l'estime de soi et la réussite s'influenceraient mutuellement. Dans leurs études, Guay, Marsh et Boivin (2003) ainsi que Marsh, Trautwein,

Lüdtke, Köller et Baumer (2005) ont cherché à tester les prédictions d'un modèle des effets réciproques entre l'estime de soi scolaire et les performances scolaires. Les résultats de ces recherches corroborent les effets réciproques, tout du moins chez les enfants de fin d'école primaire et de collège. En ce qui concerne les plus jeunes élèves, dans l'étude de Skaalvik et Hagtvet (1990), citée par Marsh et al., (2005) les résultats plaideraient en faveur du modèle où seules les performances scolaires influencent l'estime de soi (modèle du développement des habilités). Il semble qu'il soit trop tôt pour déterminer si la relation réciproque entre l'estime de soi et les performances est déjà établie chez les enfants de moins de 8 ans.

Néanmoins, cet enchaînement théorique nous amène à penser que l'estime de soi médierait l'effet des mesures d'aide et des décisions pédagogiques en général sur l'acquisition de la lecture. Avant toutes choses, il nous faut vérifier deux relations. La première concerne les effets des parcours scolaires en tout début d'apprentissage sur le développement de l'estime de soi des élèves. En effet, ces éléments sont peu souvent pris en compte dans les études, et tout particulièrement chez les jeunes enfants au début des apprentissages fondamentaux. Or, en sachant que généralement, un redoublement en début de scolarité :

- (1) ne permet pas de remettre l'élève à niveau,
- (2) prédit une sortie sans qualification du système éducatif,
- (3) est connoté négativement et synonyme d'échec scolaire,

il importe d'autant plus d'évaluer plus précisément l'impact des mesures d'aide et des décisions pédagogiques à ce niveau scolaire sur l'estime de soi des jeunes élèves. Conformément aux travaux de Crahay (2003), Holmes et Matthews (1984), et Leboulanger (1995), nous postulons que dès le début de l'école primaire les mesures d'aide proposées aux élèves de CP et de CE1 affecteraient leur estime de soi en la stigmatisant. Ainsi, on s'attend à observer des niveaux différents d'estime de soi selon les parcours scolaires des élèves.

La deuxième relation se situe entre l'estime de soi et les résultats scolaires, et plus précisément les performances en lecture : cette relation semble plus complexe qu'il n'y paraît lorsqu'on s'interroge sur le sens et la force de la liaison entre les deux. En effet, les résultats ne sont pas univoques (Hansford & Hattie, 1982 ; Valentine et al., 2004). D'autre part, il existe depuis plusieurs années un débat sur les relations causales entre la réussite scolaire et l'estime de soi (Valentine et al., 2004 ; Guay et al., 2003 ; Marsh et al., 2005). L'ordre causal entre ces deux aspects ne fait pas l'unanimité et plus particulièrement chez les jeunes enfants. Cette question a pourtant des implications théoriques et pratiques importantes. Si la direction de causalité la plus adéquate est qu'une bonne estime de soi améliore les performances en

lecture (modèle de l'amélioration de soi), les enseignants devraient se concentrer davantage sur l'amélioration de l'estime de soi des élèves, plutôt que sur l'amélioration de leurs performances en lecture. D'un autre côté, si c'est le modèle du développement des habiletés qui est attesté, les enseignants devraient se concentrer sur l'amélioration des compétences en lecture pour améliorer l'estime de soi. Enfin, le modèle réciproque suggère que la stratégie la plus efficace est d'améliorer l'estime de soi et les performances en lecture. Dans ce cas, si un enseignant améliore l'estime de soi de l'enfant sans améliorer les performances, les gains risquent d'être éphémères (Marsh et al., 2005). Comme nous avons pu le constater, très peu d'études sur le sujet ont été réalisées jusqu'à présent chez des enfants de moins de 8 ans, pour que l'on puisse choisir entre un modèle où seule l'estime de soi exercerait un effet sur les performances en lecture (modèle de l'amélioration de soi), un modèle où seules les performances en lecture exercent un effet sur l'estime de soi (modèle du développement des habiletés) et un modèle où les influences seraient réciproques. Ainsi, à l'aide de modélisations par équations structurales, on examinera lequel de ces trois modèles est le plus adéquat pour notre population en début d'école élémentaire.

Pour résumer, nous nous attendons à ce que, d'une part, les décisions pédagogiques aient un impact sur l'estime de soi, et d'autre part à ce que l'estime de soi ait un impact sur les performances en lecture. Si ce postulat se vérifie, nous faisons l'hypothèse que la plus faible progression en lecture des élèves de 6-8 ans bénéficiant de mesures d'aide est due, au moins en partie, à l'estime de soi. Autrement dit, les décisions pédagogiques agiraient sur l'estime de soi des enfants, qui en retour aurait un impact sur les performances en lecture. Cette hypothèse sera testée à l'aide de modélisations par équations structurales. En effet, les analyses en pistes causales offrent la possibilité de tester en un seul et même modèle si l'estime de soi médiatise les effets des décisions pédagogiques sur les performances des élèves en lecture. Par ailleurs, l'instrument de mesure mis au point précédemment permet d'appréhender quatre dimensions de l'estime de soi (scolaire, sociale, comportementale et générale). Si la méta-analyse de Valentine et al. (2004) conclue que les performances scolaires sont plus fortement liées à l'estime de soi scolaire qu'à l'estime de soi générale, comme nous l'avons déjà souligné, ces études concernent minoritairement les enfants de moins de 8 ans. Or, notre population, âgée de 6 à 8 ans, se trouve dans une période cruciale pour le développement de l'estime de soi. Il semble alors intéressant d'examiner ces hypothèses pour chaque dimension de l'estime de soi.

2. Méthodologie

2.1. Population et procédure

La population de cette étude est identique à celle présentée lors de la méthodologie générale. Une première cohorte est issue des données transversales constituées au premier temps d'évaluation (T1). Il s'agit de 468 enfants scolarisés en classes de CP et de CE1. Une deuxième cohorte est issue des données longitudinales constituées au deuxième temps d'évaluation (T2). Il s'agit de 107 élèves évalués un an après. Cette population découle de la procédure présentée également lors de la méthodologie générale. Cette dernière englobe la prise de contact, la formation de l'équipe de recherche et le recueil des données, qui se sont déroulés sur 3 années scolaires de 2005 à 2008. On rappelle que le recueil des données a toujours eu lieu au sein de l'école pendant le deuxième trimestre, aux mois de janvier et février. Ce recueil commençait systématiquement par l'évaluation collective de l'estime de soi des enfants au travers de l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (Rambaud, Florin, & Guimard, 2005) dont l'adaptation et la validation ont été présentées lors de la première étude. Cet instrument a été proposé en premier et dans la matinée afin de réduire l'influence des autres tests ou des événements de la journée sur les résultats. Ce n'est qu'après, lors de la deuxième demi-journée, qu'ont été évaluées collectivement les performances en lecture, à l'aide de l'épreuve d'Identification de Mots Ecrits (IME) issue de la batterie d'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle 2 (ECS-II) de Khomsi (1997).

2.2. Outils méthodologiques

Pour rappel, les différents parcours scolaires des élèves ont été appréciés par la fiche individuelle de suivi des parcours scolaires (Florin et al., 2005). De plus, nous avons évalué les performances en lecture des élèves à partir de l'épreuve IME issue de l'ECS-II de Khomsi (1997). Proposée en passation collective, elle permet d'évaluer la compétence acquise dans l'Identification du Mot Ecrit. La tâche consiste à vérifier l'orthographe et/ou l'adéquation du mot à l'image proposée.

L'estime de soi des élèves a été évaluée à partir de l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES), qui correspond à une adaptation du questionnaire SPP (Self Perception Profile) de Harter (1982), destiné aux enfants de 9 à 13 ans, et traduit par Pierrehumbert et al. en 1987. De manière à pouvoir être appliqué dès l'âge de 6 ans, l'IMES a été conçu dans un

souci de simplicité d'utilisation et adapté pour les lecteurs débutants. Cet outil a fait l'objet d'une étude de validation satisfaisante (cf. chapitre empirique n°2, p. 104-130). Il est constitué de 16 items regroupés en quatre échelles distinctes permettant d'appréhender :

- le Soi Scolaire (SSc), par des items faisant référence au travail et aux compétences scolaires de l'enfant (exemple : Je travaille bien à l'école) ;
- le Soi Social (SS), par des items faisant référence à la popularité et aux relations avec les pairs (exemple : Je sais faire rire mes copains) ;
- le Soi Comportemental (SC) par des items faisant référence aux comportements vis-à-vis de soi-même et des autres (exemple : Lorsque le maître s'absente, je fais du bruit) ;
- le Soi Général (SG), par des items renvoyant au sentiment de valeur générale de soi, sans référence à un contexte particulier (exemple : Je suis satisfait de ma vie).

3. Résultats

3.1. Effets des parcours scolaires en début d'apprentissage sur le développement de l'estime de soi des élèves

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir si les différentes dimensions de l'estime de soi avaient été affectées négativement par les mesures d'aide. Pour cela, à l'aide d'analyses de variance, nous avons examiné les dimensions de l'estime de soi obtenues en moyenne chez 468 élèves de CP et de CE1 ayant déjà été sujets à une mesure d'aide ou non durant leur parcours scolaire (cf. tableau 18).

Dimensions de l'estime de soi (T1)	Moyennes/16 (Ecart-types)		F(1, 466)	p
	Élèves sujets à une mesure d'aide ^a	Élèves non sujets à une mesure d'aide ^b		
générale	12,15 (2,67)	12,84 (2,78)	6,32	.01
scolaire	12,27 (2,98)	12,95 (2,40)	6,90	<.01
sociale	11,20 (2,80)	11,19 (2,71)	3,35	NS
comportementale	11,23 (2,9)	12,11 (2,74)	9,87	<.005

^an=143; ^bn=325

Tableau 18: Analyses de variance réalisées sur les dimensions de l'estime de soi au temps T1, selon la présence ou l'absence d'une mesure d'aide

Selon nos résultats, les élèves bénéficiant d'une mesure d'aide ont en moyenne une plus faible estime de soi dans les domaines générale, scolaire et comportementale que les enfants n'ayant pas été sujets à une mesure d'aide (respectivement, $F(1, 466) = 6,32, p = .01$; $F(1, 466) = 6,9, p < .01$ et $F(1, 466) = 9,87, p < .005$). En revanche, nous n'observons pas de différence significative concernant l'estime de soi sociale de ces deux groupes d'élèves ($F(1, 466) = 3,35, p > .05, ns$).

Des analyses de variance supplémentaires ont permis de comparer l'estime de soi moyenne des élèves spécifiquement sujets au RASED, au redoublement ou à ces deux mesures d'aide (cf. tableau 19). Selon les résultats, les dimensions générale, scolaire, sociale et comportementale de l'estime de soi n'est pas significativement différente chez ces trois groupes d'élèves de CP et de CE1.

Dimensions de l'estime de soi (T1)	Moyennes/16 (Ecart-types)			$F(2, 140)$	p
	Elèves suivis par le RASED ^a	Elèves ayant redoublé ^b	Elèves suivis par le RASED et ayant redoublé ^c		
générale	11,87 (2,64)	12,38 (2,58)	12,68 (2,75)	1,27	NS
scolaire	12,21 (3,01)	12,48 (3,11)	12,30 (2,90)	0,07	NS
sociale	11,01 (3,03)	11,90 (2,19)	11,22 (2,55)	0,85	NS
comportementale	11,12 (3,01)	10,90 (2,49)	11,68 (2,89)	0,63	NS

^an=85; ^bn=21; ^cn=37

Tableau 19: Analyses de variance réalisées sur les dimensions de l'estime de soi au temps T1, selon les mesures d'aide proposées

Afin d'examiner les effets à plus long terme, on a réalisé les mêmes examens un an après avec 107 élèves (cf. tableau 20). Toutefois, les élèves ayant uniquement redoublé (sans mesure d'aide) ne font pas partie des analyses puisque nous n'avons pas pu les suivre longitudinalement. Selon les résultats, un an après, les élèves sujets à une mesure d'aide ont une plus faible estime de soi scolaire ($m = 11,52$; $F(1,105) = 4,79, p < .05$) comparativement aux élèves non sujets à une mesure d'aide. En revanche, les dimensions générale, sociale et comportementale de l'estime de soi de ces deux groupes d'élèves de CP et de CE1 ne sont pas statistiquement différentes (respectivement, $F(1, 105) = 0,02, p > .05, ns$; $F(1, 105) = 1,14, p > .05, ns$; $F(1, 105) = 3,51, p > .05, ns$).

Dimensions de l'estime de soi (T2)	Moyennes/16 (Ecart-types)		$F(1, 105)$	p
	Élèves sujets à une mesure d'aide ^a	Élèves non sujets à une mesure d'aide ^b		
générale	12,93 (2,49)	12,83 (3,16)	0,02	NS
scolaire	11,52 (3,12)	12,81 (2,54)	4,79	<.05
sociale	10 (3,04)	10,61 (2,49)	1,14	NS
comportementale	11,31 (2,66)	12,33 (2,45)	3,51	NS

^an=29; ^bn=78

Tableau 20: Analyses de variance réalisées un an après au temps T2 entre les élèves sujets à des mesures d'aide ou non

Plus spécifiquement, les analyses de variance comparant l'estime de soi moyenne des élèves sujets à différentes mesures d'aide mettent en évidence que leurs estimes de soi scolaires ne sont pas significativement différentes ($F(1, 27) = 0,003$, $p > .05$, ns) ; (cf. tableau 22). Un an après, les élèves suivis par le RASED ($m=11,5$) ne présentent pas une estime de soi scolaire significativement différente des élèves redoublants et suivis par le RASED ($m = 11,57$). De plus, ces deux groupes d'élèves présentent des estimes de soi générale et comportementale équivalentes (respectivement, $F(1,27) = 0,19$, $p > .05$, ns ; $F(1, 27) = 0,45$, $p > .05$, ns). En revanche, on peut constater que les élèves redoublants et suivis par le RASED ($m = 12$) présentent une plus forte estime de soi sociale que les élèves suivis par le RASED uniquement ($m = 9,36$; $F(1,27) = 4,51$, $p < .05$).

Dimensions de l'estime de soi (T2)	Moyennes/16 (Ecart-types)		$F(1,27)$	p
	Élèves suivis par le RASED ^a	Élèves suivis par le RASED et ayant redoublé ^b		
générale	13,04 (2,55)	12,57 (2,44)	0,19	NS
scolaire	11,50 (3,17)	11,57 (3,21)	0,003	NS
sociale	9,36 (3,02)	12 (2,24)	4,51	<.05
comportementale	11,5 (2,58)	10,71 (3,04)	0,45	NS

^an=22; ^bn=7

Tableau 21: Analyses de variance des estimes de soi au temps T2, des élèves suivis par le RASED ayant redoublé ou non

Ainsi, dans un premier temps, nous avons examiné l'estime de soi de 468 élèves de CP et de CE1, en fonction de leurs différents parcours scolaires, à un temps T1. Puis, un an après, nous avons examiné l'estime de soi de 107 de ces élèves. Il semblerait alors qu'au temps T1, les élèves sujets à une mesure d'aide présentent une plus faible estime de soi dans les domaines générale, scolaire, et comportementale que ceux n'ayant pas été sujets à des mesures d'aide, et ce, quelle que soit la mesure d'aide. Un an après, on ne retrouve pas cette différence, sauf pour l'estime de soi scolaire qui reste plus faible pour les élèves sujets à des mesures d'aide. De plus, un an après, les élèves suivis par le RASED ont une plus faible estime de soi sociale que les élèves redoublants et suivis par le RASED.

3.2. Relation entre l'estime de soi et les performances en lecture

Des Modélisations par Equations Structurelles (MES) ont été conduites avec le logiciel Amos afin de tester les 3 modèles suivants (cf. figures 26, 27 et 28) :

- 1- Un modèle des effets réciproques entre l'estime de soi et les performances en lecture.

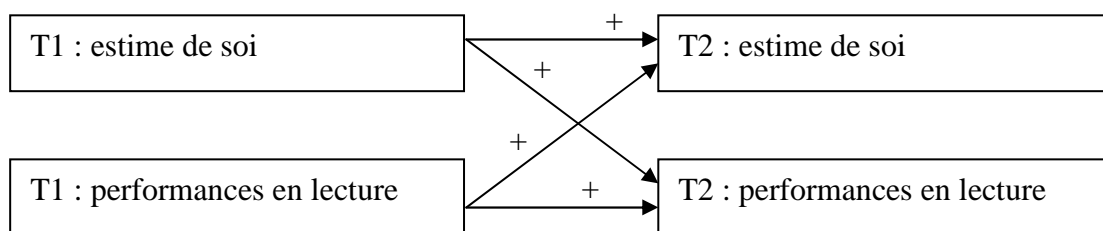


Figure 26 : Modèle des effets réciproques entre l'estime de soi et les performances en lecture

- 2- Un modèle où seule l'estime de soi exerce un effet sur les performances en lecture (modèle de l'amélioration de soi).

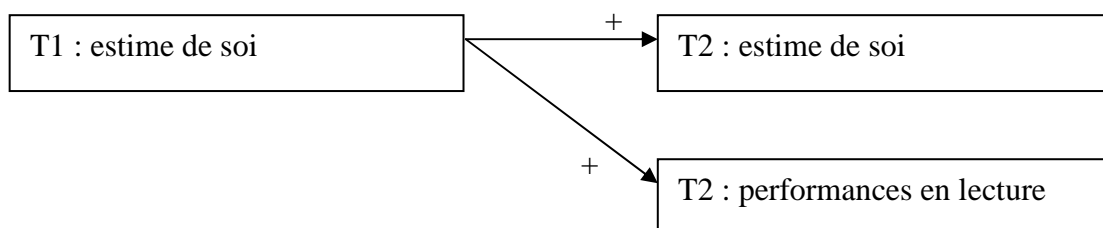


Figure 27 : Modèle où seule l'estime de soi exerce un effet sur les performances en lecture

3- Un modèle où seules les performances en lecture exercent un effet sur l'estime de soi (modèle du développement des habiletés).

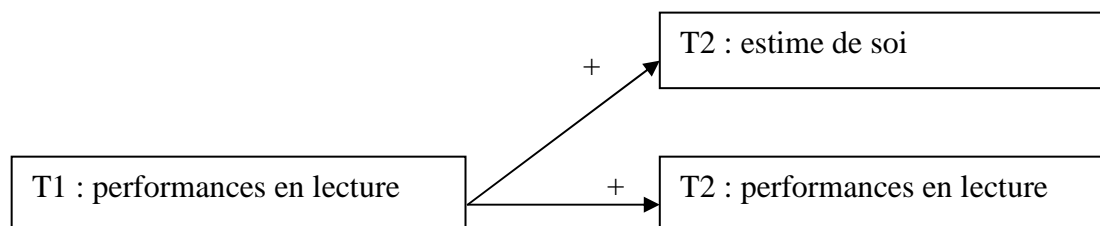


Figure 28 : Modèle où seules les performances en lecture exercent un effet sur l'estime de soi

Nous avons testé chacun de ces modèles pour chaque dimension de l'estime de soi (scolaire, sociale, comportementale et générale). Pour estimer l'adéquation proposée, nous disposons de plusieurs indices. Nous avons relevé le rapport du χ^2 sur le nombre de degrés de liberté (CMIN/DF) qui doit être le plus proche de 0 et inférieur à 5 pour que le modèle puisse être considéré comme adéquat. L'indice GFI (Goodness-of-Fit Index), compris entre 0 et 1, correspond à la variance expliquée par le modèle. L'indice RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) évalue l'adéquation du modèle proposé aux données. Les valeurs du RMSEA inférieures à .05 et .08 reflètent respectivement une acceptation du modèle correcte et raisonnable. Enfin, nous avons relevé le ddl (degré de liberté ou DF) et le χ^2 (CMIN) qui doivent être les plus faibles possibles, et le TLI (Tucker-Lewis Index) qui, variant sur un continuum allant de 0 à 1, doit être le plus proche possible de 1, pour être adéquat.

Les résultats (cf. tableau 22) mettent en évidence que, pour chacune des dimensions de l'estime de soi, le modèle le plus adéquat est celui où seule l'estime de soi exerce un effet sur les performances en lecture, soit le deuxième modèle. Les rapports du χ^2 sur le nombre de degrés de liberté (CMIN/DF) sont tous inférieurs à 5, mais les plus faibles sont ceux se rapportant au deuxième modèle. Ce sont également les χ^2 de ce modèle qui s'avèrent les plus faibles. Aussi, pour l'ensemble des dimensions de l'estime de soi, ce modèle explique entre 89% et 93% de la variance.

Au regard des indices RMSEA, le modèle des effets réciproques semble correct, excepté pour la dimension comportementale. Cependant, le modèle où seule l'estime de soi influence les performances en lecture est plus en adéquation avec nos données, et ce pour chacune des quatre dimensions appréhendées ici, puisque les indices RMSEA sont plus faibles. Ainsi, l'estime de soi mesurée au temps 1 permet de prédire une part non négligeable de la variance des performances en lecture appréhendées au temps 2.

Plus précisément, les modèles prenant en compte l'estime de soi sociale et générale sont correctes (respectivement, RMSEA = .026 et RMSEA = .022) et ceux prenant en compte l'estime de soi scolaire et comportementale sont raisonnables (respectivement RMSEA = .067 et RMSEA = .067).

Dimensions de l'estime de soi	DF (ddl)	CMIN (chi ²)	CMIN/DF (chi ² /ddl)	TLI	GFI	RMSEA
Modèle des effets réciproques entre l'estime de soi et les performances en lecture						
scolaire	99	163.46	1.65	.75	.85	.078
sociale	99	144.31	1.46	.71	.86	.066
comportementale	99	169.75	1.71	.55	.84	.082
générale	99	135.39	1.37	.78	.87	.059
Modèle où seule l'estime de soi exerce un effet sur les performances en lecture						
scolaire	52	76.45	1.47	.84	.89	.067
sociale	52	55.77	1.07	.93	.92	.026
comportementale	52	76.79	1.48	.55	.89	.067
générale	52	54.66	1.05	.96	.93	.022
Modèle où seules les performances en lecture exercent un effet sur l'estime de soi						
scolaire	52	106.98	2.06	.73	.87	.100
sociale	52	92.52	1.78	.71	.88	.086
comportementale	52	111.78	2.15	.56	.85	.104
générale	52	82.94	1.60	.78	.89	.075

Tableau 22 : Évaluation des modèles testés pour chaque dimension de l'estime de soi

3.3. L'estime de soi médiate-t-elle les effets des décisions pédagogiques sur les performances en lecture ?

Sur la base des travaux de Cosnefroy et Rocher (2004), nous avons testé le modèle représenté ci-dessous pour chacune des dimensions de l'estime de soi (cf. figure 29), à l'aide d'analyses en pistes causales. Dans ce modèle, l'estime de soi médiate les effets des décisions pédagogiques proposant des mesures d'aide, sur les performances en lecture.

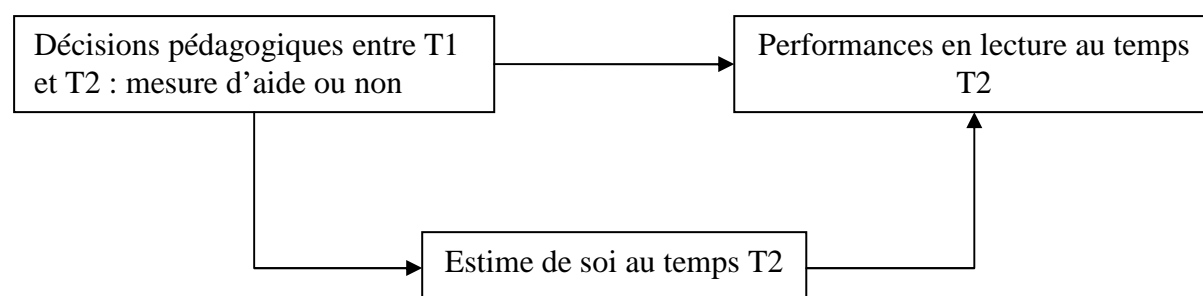


Figure 29 : Modèle où l'estime de soi médiate les effets des décisions pédagogiques sur les performances en lecture

Pour estimer l'adéquation de chacun de ces modèles, nous avons considéré les mêmes indices d'ajustement que précédemment. Selon les résultats (cf. tableau 23), les 2 modèles considérant les effets médiateurs de l'estime de soi scolaire et de l'estime de soi comportementale ne sont pas adéquats puisque leurs RMSEA sont supérieurs à .080 (respectivement, RMSEA = .095 et RMSEA = .089). En revanche, si le modèle considérant l'estime de soi sociale comme médiatrice peut être raisonnablement accepté (DF=25, CMIN=41.46, CMIN/DF=1.66, TLI=.61, GFI=.93, RMSEA = .079) celui considérant l'estime de soi générale est plus correct (DF=25, CMIN=30.15, CMIN/DF=1.21, TLI=.91, GFI=.95, RMSEA = .044).

Dimensions de l'estime de soi	DF (ddl)	CMIN (chi²)	CMIN/DF (chi²/ddl)	TLI	GFI	RMSEA
Modèle où les estimes de soi médialisent les effets des décisions pédagogiques sur les performances en lecture						
scolaire	25	48.87	1,96	.78	.92	.095
sociale	25	41.46	1.66	.61	.93	.079
comportementale	25	45.76	1.83	.50	.91	.089
générale	25	30.15	1.21	.91	.95	.044

Tableau 23: Evaluations des modèles où l'estime de soi médialise les effets des décisions pédagogiques sur les performances en lecture

Cependant, les coefficients de pistes (cf. figure 30) mettent en évidence un effet direct des décisions pédagogiques sur les performances en lecture (coefficient de piste = .30) plus fort que l'effet indirect par l'intermédiaire de l'estime de soi générale. En effet, les coefficients de pistes entre les décisions pédagogiques et l'estime de soi générale (.07), et entre cette dernière et les performances en lecture (.08) sont très faibles, comparativement au premier.

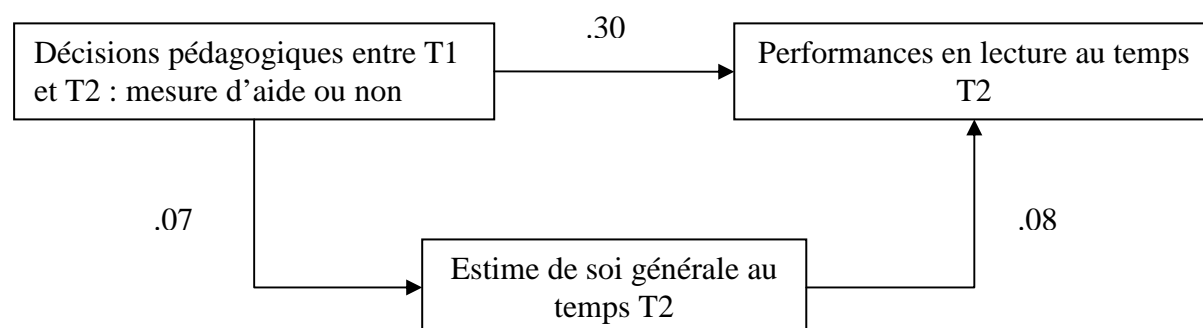


Figure 30 : Coefficients de pistes du modèle où l'estime de soi générale médialise les effets des décisions pédagogiques sur les performances en lecture

4. Discussion

L'objectif principal de cette étude était de tester un modèle de médiation de l'estime de soi, permettant d'expliquer les effets des décisions pédagogiques sur l'acquisition de la lecture. Ce modèle propose que les décisions pédagogiques influencent l'estime de soi qui, en retour, agit sur l'acquisition de la lecture. Avant de tester ce modèle, il était nécessaire de savoir si les mesures d'aide proposées aux élèves en difficulté en début de l'école primaire influençaient négativement leur estime de soi et de mieux connaître la relation entre l'estime de soi et les performances en lecture chez les jeunes élèves. Cette recherche avait pour particularité de porter sur des enfants de 6-8 ans suivis longitudinalement.

Les résultats obtenus sont novateurs dans le sens où ils s'intéressent à la fois aux effets des mesures d'aide dans leur ensemble et aux effets plus particuliers de différentes actions d'aide et de soutien aux élèves en difficultés. En effet, outre le redoublement, nous nous sommes intéressés aux Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASSED). De plus, pendant de nombreuses années, les chercheurs étaient limités pour traiter les questions relatives aux effets médiationnels, et aux relations causales entre deux concepts, les outils statistiques étant peu développés et peu susceptibles de leur permettre d'envisager ce problème de manière méthodologiquement fiable. Dans notre étude, nous avons pu utiliser une technique statistique élaborée telle le modèle d'équations structurales (Structural Equation Models) qui a une large applicabilité dans la recherche développementale (Marsh et al., 2005). Ainsi, nous sommes allés au-delà de la simple corrélation à un moment donné dans le temps pour tenter de dénouer les mécanismes de causalité entre l'estime de soi et les performances en lecture. Par ailleurs, l'idée dominante qui se dégage de la littérature au sujet de l'estime de soi est qu'elle présente un caractère multidimensionnel. Les différents travaux mettent généralement en évidence un lien entre l'estime de soi scolaire et la réussite scolaire. Néanmoins, la relation que peut entretenir cette dernière avec les autres dimensions de l'estime de soi reste problématique et plus particulièrement chez les jeunes enfants.

De cette manière, nous avons pu mettre en évidence que les mesures d'aide affectaient négativement plusieurs dimensions de l'estime de soi. Plus exactement, les élèves sujets à des mesures d'aide présentent une plus faible estime de soi dans les domaines scolaire, comportemental et général, comparativement aux élèves qui ne sont pas sujets à des mesures d'aides. En revanche, ces deux groupes d'élèves ne se différencient pas au niveau de la dimension sociale de l'estime de soi. Lorsque nous comparons plus précisément les effets des différentes actions d'aide et de soutien, nous pouvons observer qu'ils sont identiques.

Autrement dit, les enfants de notre étude ayant fait l'expérience du redoublement et/ou du suivi par le RASED se perçoivent de la même manière, mais se sous-estiment, comparativement à ceux ayant fait l'expérience d'une scolarité « normale ». Plus exactement, les élèves sujets à des mesures d'aide s'auto-évaluent comme étant moins compétents scolairement. Ils estiment également qu'ils se comportent moins bien vis-à-vis des autres et en général que les enfants n'ayant pas ce statut. Lorsqu'on examine à nouveau l'estime de soi de ces élèves, un an après, on n'observe plus de différences, excepté pour l'estime de soi scolaire, qui persiste à être plus faible pour le groupe sujet à des mesures d'aide. Ainsi, selon ce premier ensemble de résultats, il semblerait que, dès 6-8 ans, les différentes expériences liées aux parcours scolaires puissent modifier la manière dont les enfants se perçoivent dans les domaines scolaire, comportemental et général. Ces effets seraient plus ou moins de courte durée. Notre étude confirme les résultats des recherches stipulant que le redoublement affecte l'estime de soi de l'élève de fin d'école primaire (Crahay, 2003, Holmes & Matthews, 1984) et au collège, même un an après (Leboulanger, 1995). De plus, elle laisse entendre que le RASED présenterait les mêmes effets puisqu'on n'observe pas de différence en comparant le niveau d'estime de soi des élèves selon le type de mesure d'aide. Ainsi, il semblerait qu'on puisse généraliser les résultats aux mesures d'aide dans leur ensemble. Les difficultés scolaires sont décrétées par l'enseignant à la suite d'une évaluation. La prise de décision concernant les actions d'aide et de soutien et les procédures d'orientation en découlent. Dès le début de l'école primaire, les enfants n'ont pas tous le même itinéraire scolaire. Alors que certains connaissent une scolarité « normale », d'autres font l'expérience du redoublement et/ou du suivi par le RASED. Il semblerait que ces décisions pédagogiques, quelle que soit l'aide proposée, placent l'enfant sous le statut d'élève en difficultés scolaires et le stigmatisent en affectant son estime de soi. Ces résultats confirment nos hypothèses.

Cependant, le développement de l'estime de soi et de ses différentes dimensions est complexe et sous l'influence de nombreux facteurs (cf. chapitre 1, p.13 à 19). Selon Martinot et Pascal (2001), les schémas de soi se développent à partir d'expériences personnelles vécues dans des situations familières et récurrentes. Aussi, nos résultats suggèrent que les élèves qui, pour la plupart, connaissent en France une scolarisation dès l'âge de 3 ans, auraient déjà pu vivre suffisamment d'expériences à l'école pour que l'échec scolaire atteigne leur estime de soi scolaire. D'autre part, on suppose que les nombreuses expériences vécues par les enfants dans d'autres situations que celles de l'école leur ont permis de restaurer leur estime de soi comportementale et générale. Il faut tout de même noter que ces résultats ne rendent compte que de moyennes. Les écarts observés ne concernent probablement pas la majorité des jeunes

élèves. Néanmoins, cette étude présente l'avantage de rendre compte des effets des parcours scolaires sur l'estime de soi.

Par ailleurs, nous avons cherché à savoir quelle était la relation entretenue entre l'estime de soi et les performances en lecture. Nos résultats indiquent que (1) le modèle où seules les performances en lecture ont un effet sur l'estime de soi (modèle du développement des habiletés) n'est pas adéquat, et ce, quelle que soit la dimension de l'estime de soi appréhendée ; (2) le modèle des effets réciproques n'est pas adéquat si l'on considère l'estime de soi comportementale, mais il le devient si l'on considère les dimensions scolaire, sociale et générale de l'estime de soi ; (3) le modèle où seule l'estime de soi exerce un effet sur les performances en lecture (modèle de l'amélioration de soi) est le plus adéquat et ce, pour chaque dimension. Autrement dit, selon nos résultats, (1) les performances en lecture mesurée au temps 1 ne permettent pas de prédire la variance de l'estime de soi appréhendée au temps 2 ; (2) l'estime de soi et les performances en lecture s'influencent mutuellement ; (3) l'estime de soi mesurée au temps 1 permet de prédire une part non négligeable de la variance des performances en lecture au temps 2.

Ces résultats s'opposent à ceux de Valentine et al. (2004) et de Skaalvik et al. (1990) cités par Marsh et al. (2005) plaidant en faveur du modèle du développement des habiletés. De plus, ils soutiennent plus fortement le modèle de l'amélioration de soi chez les jeunes enfants que le modèle des effets réciproques. De ce fait, notre recherche permet de penser que les effets de l'estime de soi sur les performances en lecture sont plus forts que lorsqu'on envisage les effets de manière réciproque. Il est probable qu'une relation réciproque est déjà établie pour certains enfants, alors que, pour la majorité d'entre eux, c'est seulement l'estime de soi qui agit sur les performances en lecture. De plus, les jeunes enfants ont une estime de soi exagérément positive (Harter, 1982). Les perceptions de soi deviendraient relativement plus modestes avec l'âge, pour s'approcher des compétences réelles (Harter, 1982). Ce déclin est attribué à la capacité à prendre en compte des réussites ou des échecs dans une tâche donnée (Stipek & Hofman, 1980) et à la fréquence des échecs au cours des premières années d'école (Chapman, Tunmer, & Prochnow, 2000). Il semblerait alors que les perceptions de soi seraient plus fermement établies avec l'âge et que la relation deviendrait probablement réciproque. Cependant, avant 8 ans, un effet de l'estime de soi sur les performances en lecture serait plus probable qu'un effet réciproque entre les deux. Nos résultats ne nous permettent pas de conclure si les relations causales entre ces variables changent avec l'âge ou si elles reflètent un processus sous-jacent. Bien entendu, la direction de la causalité entre l'estime de soi et les performances en lecture a des implications pratiques importantes pour les éducateurs

ainsi que pour la plupart des psychologues travaillant en milieu scolaire. Si la direction de causalité est qu'une bonne estime de soi améliore les performances en lecture, les enseignants devraient se concentrer d'avantage sur l'amélioration de l'estime de soi des élèves, plutôt que sur l'amélioration des performances. Cependant, le modèle réciproque suggère que la stratégie la plus efficace est d'améliorer l'estime de soi et les performances en lecture. Car dans ce cas là, si un enseignant améliore l'estime de soi de l'enfant sans améliorer les performances, les gains risquent d'être éphémères.

En outre, nos résultats ne confirment pas le point de vue de Valentine et al. (2004) au sujet de la valeur prédictive des différentes dimensions de l'estime de soi sur les performances scolaires. Selon ces auteurs, l'estime de soi scolaire prédirait mieux les performances ultérieures des élèves que l'estime de soi générale. Or, nous avons mis en évidence que les dimensions sociale et générale de l'estime de soi prédisaient mieux les performances en lecture que les dimensions scolaire et comportementale. Ces résultats sont-ils dus au jeune âge de notre population ? Ils suggèrent qu'avant 8 ans, les différentes dimensions de l'estime de soi ne seraient pas encore suffisamment bien différenciées (Marsh et al., 1991) pour exercer des effets distincts sur les performances scolaires. La manière de s'estimer dans les domaines social et général serait tout aussi importante pour l'acquisition des performances scolaires que la manière de s'estimer dans les domaines scolaire et comportemental. Ces résultats sont en accord avec les théories courantes. Ils confirment les résultats des études concluant que l'estime de soi est une dimension impliquée dans les processus d'apprentissages scolaires, et en particulier ceux de l'écrit (Chapman et al., 2000 ; Fadhel, 2000 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994 ; Siaud-Facchin, 2005). Ainsi, à l'instar de nombreux auteurs (Allès-Jardel et al., 2002 ; Chapman et al., 2000 ; Fadhel, 2000 ; Martinot, 2004 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1994), nous pensons qu'une estime de soi élevée permet de prédire de bonnes performances en lecture. Notre étude étant fondée uniquement sur les compétences en lecture, il est important que les recherches futures testent l'applicabilité des résultats aux autres domaines scolaires (et aussi non scolaires).

Ainsi, ces différents éléments nous ont permis de tester l'hypothèse selon laquelle la plus faible progression en lecture des élèves de 6-8 ans sujets à des mesures d'aide serait dues en partie à l'estime de soi. Selon nos résultats, les 2 modèles considérant les effets médiateurs de l'estime de soi scolaire et de l'estime de soi comportementale ne sont pas adéquats. En revanche, si le modèle considérant l'estime de soi sociale comme médiatrice peut être raisonnablement accepté, celui considérant l'estime de soi générale est plus correct. Cependant, les coefficients de pistes mettent en évidence un effet direct plus fort des

décisions pédagogiques sur les performances en lecture que l'effet indirect par l'intermédiaire de l'estime de soi générale. En effet, les coefficients de pistes, entre d'une part les décisions pédagogiques et l'estime de soi générale, et d'autre part entre cette dernière et les performances en lecture sont très faibles, comparativement au premier. Ceci n'est pas surprenant puisque Valentine et al. (2004) avaient déjà pu constater que la plupart des études rapportaient un effet positif mais faible de l'estime de soi sur la réussite scolaire. Autrement dit, les décisions pédagogiques engendreraient des perceptions de soi spécifiques qui, en retour, auraient un impact sur les performances. Ainsi, apprendre ne relève pas seulement de la mise en œuvre de processus cognitifs et l'estime de soi ne peut être ignorée dans la prise en charge des enfants en difficulté au début de la scolarité obligatoire.

Cependant, ce modèle n'est pas exhaustif. Il permet seulement de proposer une interprétation de l'impact des mesures d'aide sur l'estime de soi et les performances en lecture. De plus, nous avons évalué l'estime de soi des élèves avant et après les décisions pédagogiques, mais toujours en même temps que les performances en lecture. Il semble que ce modèle serait plus adéquat si l'estime de soi des enfants avait été mesurée après la décision pédagogique, mais avant les performances en lecture. Aussi, des recherches futures devraient tenir compte de l'intervalle du temps entre les collectes de données.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif principal de cette recherche était de savoir si l'estime de soi médiatise les effets des mesures d'aide et des toutes premières décisions pédagogiques sur l'acquisition de la lecture. Pour cela, il était nécessaire d'adapter et de valider un instrument de mesure de l'estime de soi en langue française applicable dès l'âge de six ans. De plus, on devait au préalable examiner chez ces jeunes élèves les relations entre les décisions pédagogiques et l'acquisition de la lecture d'une part, entre les décisions pédagogiques et l'estime de soi d'autre part, et enfin entre l'estime de soi et la lecture. Après un point théorique sur les connaissances actuelles nécessaires à ce travail, une problématique et des hypothèses générales se sont dégagées. Pour y répondre, cette recherche a menée une méthodologie générale permettant de dégager trois axes d'études. Le premier s'est consacré à la démarche d'adaptation et de validation d'un Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES) applicable dès l'âge de 6 ans. Le second a examiné les questions d'équité et d'efficacité des mesures d'aide concernant la lecture. Le troisième s'est centré plus précisément sur les relations entre les décisions pédagogiques, l'estime de soi et la maîtrise de la lecture.

Ainsi, après avoir présenté la méthodologie générale, nous avons examiné les différents outils de mesure de l'estime de soi déjà validés auprès d'enfants et présenté notre méthode d'adaptation du SPP de Pierrehumbert et al. (1987). L'IMES a été conçu dans un souci de simplicité d'utilisation et adapté pour les plus jeunes, tout juste lecteurs. Il se caractérise par son faible nombre d'items, son format imagé, sa rapidité et sa facilité de passation. Les résultats témoignent de propriétés psychométriques intéressantes qui rejoignent en partie les résultats de recherches antérieures. Les analyses confirmatoires ont mis en évidence que cet outil permet d'appréhender trois dimensions spécifiques de l'estime de soi (scolaire, sociale, comportementale) et une dimension générale. Ces résultats semblent confirmer les travaux de Marsh et al (1991), qui stipulent qu'avant 8 ans les enfants ont à la fois les capacités de différencier certains domaines et de généraliser leurs conceptions de soi. La fiabilité, et la fidélité du questionnaire sont satisfaisantes, et ce pour chaque niveau d'âge. Les alpha de Cronbach rapportés comme indices de consistance interne pour chacune des 4 échelles peuvent sembler faibles (ils varient entre .28 et .67). Etant donné que cet indice est dépendant du nombre d'items, et que nos échelles n'en comportent que quatre, nous considérons que ces coefficients sont acceptables compte tenu du faible nombre d'item par dimension. Par ailleurs, la concordance des résultats obtenus avec l'IMES et de ceux d'autres outils et de recherches antérieures met en évidence la validité de cet instrument. On a rendu

compte de sa validité prédictive en lecture. A l'instar de Marsh et al. (1991) nos résultats suggèrent que l'estime de soi n'est pas de plus en plus dimensionnelle entre 6 et 7 ans. Ainsi, de par sa structure, sa fiabilité, sa fidélité, sa validité, et son pouvoir de discrimination, l'IMES semble être un instrument adéquat pour évaluer l'estime de soi, des enfants de 6 ans et de 7 ans. Il pourrait permettre aux chercheurs de faire évoluer la connaissance sur l'estime de soi des jeunes enfants. Cependant, les problèmes liés à la longueur de l'épreuve ne nous ont pas permis de tester plus de dimensions spécifiques. Il nous semble intéressant que les recherches futures proposent un ou plusieurs outils complémentaires à celui-ci qui permettrait d'appréhender d'autres dimensions de l'estime de soi.

Une deuxième étude a examiné les questions d'équité et d'efficacité des mesures d'aide concernant la lecture. En effet, les recherches consacrées au redoublement et au RASED posaient le problème de l'équité et de l'efficacité de ces derniers. Si certains travaux (Cosnefroy & Rocher, 2005 ; HCEE, 2004 ; Gossot, 1997) dégagent l'idée que les mesures d'aide sont inéquitables en avançant qu'elles dépendent de facteurs subjectifs et déterministes, d'autres (MEN, 2002 ; Guimard, 2000, 2004 ; Guimard et al., 2007 ; Prêteur et al., 1993) nuancent cette idée en avançant qu'elles sont mieux expliquées par des facteurs objectifs.

Se voulant optimiste, cette recherche supposait que les décisions pédagogiques de début d'école primaire n'étaient pas arbitraires. Un ensemble de variables considérées comme objectives, subjectives et déterministes ont alors été prises en compte lors d'une analyse discriminante pour déterminer lesquelles étaient les plus prédictives des décisions pédagogiques. Selon nos résultats, la décision pédagogique ne dépendrait pas des variables déterministes mais plutôt de variables jusqu'ici considérées comme subjectives ou objectives. Il semblerait que notre hypothèse se vérifie. La variable la plus prédictive des décisions pédagogiques ultérieures, dans notre étude, est le niveau initial en Identification du Mot Ecrit. Appréhendée par un test standardisé (ECS-II de Khomsi, 1997), cette variable était considérée comme objective. Nos résultats rejoignent alors les propos du MEN (2002) de Guimard (2000, 2004), de Guimard et al. (2007) et de Prêteur et al. (1993) et suggèrent que les prises de décisions pédagogiques concernant les mesures d'aide se justifient objectivement. De plus, ces résultats suggèrent que les enseignants accordent une grande importance à la lecture au début du primaire dans leurs décisions pédagogiques et rejoignent les propos des enseignants recueillis par Troncin (2005). Ils s'inscrivent également dans la lignée d'autres études (Guimard, 2000, 2004 ; MEN, 2002 ; Prêteur & Louvet-Schmauss, 1993), pour lesquelles les mesures d'aide seraient justifiées. Contrairement à de nombreux travaux (avis du HCée, 2004 ; Forestier, 2004 ; Gossot, 1997 ; Jeantheau & Murat, 1998 ; MEN, 2000, 2006 ; Paul &

Troncin, 2004), les élèves de CP et de CE1 qui bénéficient d'une mesure d'aide, que ce soit le suivi par le RASED ou le redoublement, ne seraient pas majoritairement des enfants issus de milieux socio-économiques faibles, de Zone d'Education Prioritaire, nés à la fin de l'année ou des garçons. Il est encourageant de penser, tout du moins pour la population étudiée ici, que le fait d'être sujet à une mesure d'aide n'a pas été une fatalité pour les enfants issus de milieux sociaux défavorisés, et qui plus est, nés à la fin de l'année civile. En revanche, il semble que le niveau de compétence des élèves en lecture, et l'évaluation des comportements et compétences scolaires des élèves par leur enseignant participent de manière centrale à la décision du redoublement et du suivi par le RASED. Nos résultats suggèrent que, si le jugement de l'enseignant est faiblement lié aux performances en lecture ou, plus précisément en IME, de ces élèves, il a l'avantage de prédire les décisions pédagogiques. Ainsi, il semblerait que les performances des élèves, et plus particulièrement en lecture, puissent être considérées comme l'un des fondements du jugement de l'enseignant. De plus nous avons pu constater que d'autres facteurs entraient en jeu dans l'évaluation qu'un enseignant porte sur les comportements et l'adaptation scolaire de l'enfant (Bressoux & Pansu, 2003). Ainsi, en accord avec Guimard et Florin (2001), on suggère que les évaluations comportementales des enseignants constituent des composantes différentes mais complémentaires de celles obtenues par une évaluation standardisée des performances en IME. Les évaluations comportementales constitueraient donc une source d'information à prendre en compte dans l'adaptation scolaire et les décisions pédagogiques. A ce sujet, la particularité du questionnaire enseignant (Florin, Guimard, & Nocus, 20002) est, une fois de plus, soulignée par nos résultats : en plus d'appréhender le jugement de l'enseignant sur les compétences, les comportements et l'adaptation scolaires des enfants en tout début d'apprentissage, ce questionnaire peut être utilisé dans une optique de prévention contre l'échec scolaire. En effet, il constituerait un bon prédicteur de l'adaptation scolaire (Florin, 1991), du parcours scolaire des élèves (Guimard, Cosnefroy, & Florin, 2007), et notamment des performances en lecture (Guimard & Florin, 2001, 2007).

Un consensus concernant l'inefficacité du redoublement se dégage, on le sait, des travaux réalisés en fin d'école primaire ou au collège (Caille, 2004 ; Cosnefroy et Rocher, 2005 ; Crahay, 2003 ; Grisay, 1993 ; Grissom & Shepard, 1989 ; Holmes, 1989 ; Paul, 1996 ; Seibel & Levasseur, 1983). Il existe peu d'études sur le début de la scolarité et pourtant le dernier rapport du Haut Conseil de l'Education (2007) dénonce l'inefficacité du redoublement précoce qui serait prédictif de faibles chances de réussite ultérieure (Caille, 2004). S'intéressant plus particulièrement à l'apprentissage fondamental de la lecture, on supposait

que les mesures d'aide étaient inefficaces concernant les performances en lecture au début de l'école primaire. Grâce au suivi longitudinal, les progressions de 34 élèves initialement faibles en lecture ont été examinées en fonction de leurs trajectoires scolaires. Les mesures d'aide proposées aux élèves de CP et de CE1 confirment cette supposition. En effet, nous avons mis en évidence que les élèves faibles en lecture progressent moins lorsqu'ils bénéficient d'une mesure d'aide que lorsqu'ils n'en bénéficient pas. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée des travaux de Holmes (1989), Grissom et Shepard (1989), Seibel et Levasseur (1983), Crahay (2003), Paul (1996) et Caille (2004) et confirment notre hypothèse.

La troisième étude s'est centrée plus précisément sur les relations entre les décisions pédagogiques, l'estime de soi et la maîtrise de la lecture. L'une des hypothèses avancées actuellement considère que le redoublement affecterait les processus conatifs des élèves, et en particulier leur estime de soi (Crahay, 2003 ; Holmes & Matthews, 1984 ; Leboulanger, 1995). Nous avons alors vérifié cette hypothèse et ce dès le début de l'école primaire. En effet, les élèves de cette étude sujets à des mesures d'aide présentent une plus faible estime de soi. Il semblerait que, dès 6-8 ans, les différentes expériences liées aux parcours scolaires puissent modifier la manière dont les enfants se perçoivent. Nous nous sommes alors intéressés à la relation entre l'estime de soi et les performances en lecture qui semble plus complexe qu'il n'y paraît lorsqu'on s'interroge sur le sens et la force de la liaison entre les deux. En effet, les résultats ne sont pas univoques (Hansford & Hattie, 1982 ; Valentine et al., 2004). Il existe depuis plusieurs années un débat sur les relations causales entre la réussite scolaire et l'estime de soi (Valentine et al., 2004 ; Guay et al., 2003 ; Marsh et al., 2005). Selon nos résultats, (1) les performances en lecture mesurées au temps 1 ne permettent pas de prédire l'estime de soi appréhendée au temps 2 ; (2) l'estime de soi et les performances en lecture s'influencent mutuellement ; (3) l'estime de soi mesurée au temps 1 permet de prédire une part non négligeable de la variance des performances en lecture au temps 2. Ces résultats s'opposent à ceux de Valentine et al. (2004) et de Skaalvik et al. (1990) cités par Marsh et al. (2005) plaidant en faveur du modèle du développement des habiletés et soutiennent plus fortement le modèle de l'amélioration de soi chez les jeunes enfants que le modèle des effets réciproques. Il est probable qu'une relation réciproque soit déjà établie pour certains enfants, alors que, pour la majorité d'entre eux, l'estime de soi agirait sur les performances en lecture. Il semblerait alors que les perceptions de soi seraient plus fermement établies avec l'âge et que la relation deviendrait probablement réciproque. Bien entendu, la direction de la causalité entre l'estime de soi et les performances en lecture a des implications pratiques importantes pour les éducateurs ainsi que pour la plupart des psychologues travaillant en milieu scolaire.

Nous suggérons de travailler simultanément à l'amélioration de l'estime de soi et des performances en lecture.

Ainsi, ces différents éléments nous ont permis de tester l'hypothèse, jusqu'ici jamais traitée, selon laquelle la plus faible progression en lecture des élèves de 6-8 ans sujets à des mesures d'aide serait due en partie à l'influence des décisions pédagogiques des enseignants sur leur niveau d'estime de soi. Selon nos résultats, le modèle considérant l'estime de soi générale est plus correct. Les coefficients de pistes mettent en évidence un effet direct plus fort des décisions pédagogiques sur les performances en lecture que l'effet indirect par l'intermédiaire de l'estime de soi générale. Ceci n'est pas surprenant puisque Valentine et al. (2004) avaient déjà constaté que la plupart des études rapportaient un effet positif, mais faible, de l'estime de soi sur la réussite scolaire. Néanmoins, au vu des résultats, nous suggérons que les décisions pédagogiques engendreraient des perceptions de soi spécifiques qui, en retour, auraient un impact sur les performances. Apprendre ne relève pas seulement de la mise en œuvre de processus cognitifs et l'estime de soi ne peut être ignorée dans la prise en charge des enfants en difficulté au début de la scolarité obligatoire. Ce modèle n'est pas exhaustif. Il permet seulement de proposer une interprétation de l'impact des mesures d'aide sur l'estime de soi et les performances en lecture. Il semble que ce modèle serait plus adéquat si l'estime de soi des enfants avait été mesurée entre l'annonce de la décision pédagogique et les performances ultérieures des élèves en lecture. Aussi, des recherches futures devraient tenir compte de l'intervalle de temps entre les collectes de données. De plus, si la plupart des résultats de cette étude s'apparentent plus à ceux d'une étude de cas en raison des faibles effectifs, ils recoupent les résultats d'autres travaux et apportent une contribution originale. Les résultats obtenus sont novateurs dans le sens où ils s'intéressent à la fois aux effets des mesures d'aide dans leur ensemble et aux effets plus particuliers de différentes actions d'aide et de soutien aux élèves en difficultés. En effet, outre le redoublement, nous nous sommes intéressés aux Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED). Selon nos résultats, quelle que soit l'évaluation, les élèves les plus faibles se sont vus proposer des mesures d'aide dans l'année à venir. Parmi ces élèves, il semblerait que les moins faibles se voient proposer le RASED et les plus faibles le redoublement avec ou sans suivi par le RASED ; ce qui semble logique. Cependant, dans cette étude, les élèves initialement faibles en lecture qui sont passés au niveau scolaire supérieur ont progressé davantage que les élèves redoublant, et ce, qu'ils soient suivi par le RASED ou non. Ces résultats suggèrent que le redoublement d'une classe est moins bénéfique que le passage au niveau scolaire supérieur, et ce, qu'il soit proposé avec ou sans aide. On connaît aujourd'hui le caractère quasi interdit du

redoublement, alors proposé exceptionnellement. Au vu de ces résultats, il apparaît que même pour les quelques exceptions, l'inefficacité est toujours prégnante, alors même qu'il est clair que le besoin d'aide se justifie pour une partie de la population scolaire. Néanmoins, nous avons mis en évidence que les élèves faisant l'expérience du redoublement et/ou du suivi par le RASED se perçoivent de la même manière, et se sous-estiment, comparativement à ceux ayant fait l'expérience d'une scolarité « normale ». Plus exactement, les élèves sujets à ces deux mesures d'aide s'auto-évaluent comme étant moins compétents scolairement. Ils estiment également qu'ils se comportent moins bien vis-à-vis des autres et en général que les enfants n'ayant pas cette expérience. Ces résultats sont dans la lignée des recherches stipulant que le redoublement affecte l'estime de soi de l'élève de fin d'école primaire (Crahay, 2003, Holmes & Matthews, 1984) et au collège, même un an après (Leboulanger, 1995). De plus, ils permettent de penser que le RASED présenterait les mêmes effets, puisqu'on n'observe pas de différence en comparant le niveau d'estime de soi des élèves selon le type de mesure d'aide. Ainsi, il semblerait qu'on puisse généraliser les résultats aux mesures d'aide dans leur ensemble. Cependant, si le redoublement semble inefficace, nos résultats suggèrent que, quelle que soit l'aide proposée, celle-ci place l'enfant sous le statut d'élève en difficultés scolaires et le stigmatise en affectant son estime de soi.

Par ailleurs, pendant de nombreuses années, les chercheurs étant limités pour traiter les questions relatives aux effets médiationnels, et aux relations causales entre deux concepts, les outils statistiques étaient peu développés et peu susceptibles de leur permettre d'envisager ce problème de manière méthodologiquement fiable. Dans notre étude, nous avons pu utiliser une technique statistique d'équations structurales (Structural Equation Models) qui a une large applicabilité dans la recherche développementale (Marsh et al., 2005). Ainsi, nous sommes allés au-delà de la simple corrélation à un moment donné dans le temps, pour tenter de dénouer les mécanismes de causalité entre les décisions pédagogiques, l'estime de soi et les performances en lecture. De plus l'idée dominante qui se dégage de la littérature au sujet de l'estime de soi est qu'elle présente un caractère multidimensionnel. Les différents travaux mettent généralement en évidence un lien entre l'estime de soi scolaire et la réussite scolaire. Néanmoins, la relation que peut entretenir cette dernière avec les autres dimensions de l'estime de soi reste problématique et plus particulièrement chez les jeunes enfants.

Ainsi, au vu des principaux résultats, l'IMES semble être un instrument adéquat pour évaluer l'estime de soi des enfants de 6 ans et de 7 ans. Les jeunes enfants auraient à la fois les capacités de différencier certains domaines et de généraliser leurs conceptions de soi. Par ailleurs, si les décisions pédagogiques ne semblent pas arbitraires, les mesures d'aide

proposées aux élèves de CP et de CE1 seraient inefficaces sur les performances en lecture. De plus, le redoublement et le RASED affecteraient négativement l'estime de soi alors même que cette dernière exerce un effet sur les performances en lecture. Enfin, le modèle de médiation de l'estime de soi propose que les décisions pédagogiques influencent l'estime de soi générale qui, en retour, agit sur l'acquisition de la lecture. Ainsi, les objectifs exposés en introduction ont été atteints. L'intérêt était d'aller au-delà des aspects descriptifs du redoublement en examinant un mécanisme psychologique tel que l'estime de soi et en étendant nos travaux au suivi par le RASED. Cette recherche, conduite dans l'optique d'aider au traitement de la grande difficulté scolaire devrait alors permettre de mieux comprendre comment ces relations s'organisent, qui plus est à un moment crucial de la construction identitaire et des acquisitions scolaires. Il s'agit d'un éclairage sur des leviers possibles pour favoriser la réussite éducative. Sans être exhaustif, ce travail montre l'intérêt de favoriser l'estime de soi des enfants lors de la mise en place de dispositifs pédagogiques. Il est vrai que si les acquisitions scolaires des élèves peuvent faire l'objet de mesures relativement précises, c'est beaucoup moins le cas en ce qui concerne leurs motivations ou ressentis. Cependant, il semble nécessaire d'étendre les travaux à d'autres dimensions, encore trop peu souvent prises en compte, comme le bien-être de l'enfant ou ses attitudes et comportements scolaires. De plus, notre étude étant fondée sur les compétences en lecture, il semble important que les recherches futures testent l'applicabilité des résultats dans d'autres domaines scolaires (et aussi non scolaires). Enfin, le redoublement précoce devenant quasi interdit, nous suggérons que les recherches futures se centrent sur l'ensemble des autres dispositifs pédagogiques. La question de l'évaluation des ces derniers est essentielle dans la mesure où les politiques éducatives et sociales ne demandent qu'à s'appuyer sur ces éléments. Ainsi, ce travail semble porteur d'enjeux pédagogiques et politiques. A-t-on raison de vouloir supprimer les RASED ou devrait on les multiplier ? Si chaque groupe scolaire possédait son équipe d'aide psychopédagogique pour que psychologue et rééducateur(s) soient libérés des contraintes liées à la multiplicité de leurs lieux d'intervention, ne redeviendraient ils pas disponible pour assurer leur vocation initiale ? Nous tenons tout de même à souligner que mettre l'accent sur les problèmes soulevés par les dispositifs pédagogiques existants ne signifie pas ignorer la qualité de ce qui est pratiqué dans les écoles française, et la difficulté de l'enseignement collectif.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A

- Alaphilippe, D., Maintier, C., & Defer, J.P. (2002). Etude de l'estime de soi. Phase 2. *Revue de Psychologie de l'Education*, 7, 46-61.
- Alegria, J., & Morais, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben, & C. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti-lecteur : Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Alégria, J., & Morais, J. (1996). Métaphonologie, acquisition du langage écrit et troubles associés. In S. Carbonnel, P. Gillet, M. D. Martory, & S. Valdois (Eds.), *Approche cognitive de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp. 81-96). Solal : Marseille.
- Allès-Jardel, M., Ciabrini, C., Castelli, N., & Salvelli, C. (2002). Santé mentale, locus de contrôle et estime de soi d'enfants scolarisés en Zone d'Education Prioritaire ou non. *A.N.A.E*, 14(68), 207-217.
- Allès-Jardel, M., Mouraille, S., & Peyre-Reynaud, G. (2002). Santé mentale, estime de soi, parcours scolaire, et contexte socio-familial chez les enfants de 6/8 ans. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 7(1), 5-15.

B

- Bacro, F., & Florin, A. (2006). *Questionnaire socio-familial*, Laboratoire Labécd, Université de Nantes, France.
- Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency: In J. Suls (dir.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, pp. 3-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baudelot, C., & Estabiet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris: Seuil.
- Beauregard, L.A., Bouffard, R., & Duclos, G. (2000). *Estime de soi et compétences sociales chez les 8 à 12 ans*. Montréal : Hôpital Saint Justice.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Boissy, J. (2005). *Dictionnaire pratique de l'école à l'usage des étudiants et professionnels* (2^{ème} ed.). Paris : Vuibert.

- Bonjour, P. Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ?* Toulouse: Erès.
- Bouchafa, H. (2007). L'acquisition de la lecture : Comprendre et prévenir. In J. P. Gaté, & C. Gaux (dir.). *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 83-101). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bourny, G., Dupé, C., Robin, I., & Rocher, T. (2001). *Les élèves de 15 ans – Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves*. Note d'information (N°. 01-52). Paris : MEN-DPD.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte, vol 3: La perte. Tristesse et depression*. Paris: PUF.
- Bressoux, P. (2004a). Évaluation bilan en fin de CM2 : Etude des processus motivationnels liés aux acquisitions. *Convention MENESR, DEP-C1*.
- Bressoux, P. (2004b). Class size reduction experiment in french first grade classes. Conférence OCDE, avril, Washington DC.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Bretherton, I. (1998). Attachment theory : Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1-2), Sérial No 209, 3-35.
- Brinthaupt, T.M., & Erwin, L.J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T.M. Brinthaupt & R.P. Lipka (Eds.), *the self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). New York: State University of New York Press.
- Byrnes, D. A. (1990). Attitudes of Students, Parents and Educators toward Repeating a grade. In L. A. Shepard, & M. L. Smith (Eds.), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*. Bristol: Falmer Press.

C

- Caille, J. P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution. In INSEE (dir.), *France, portrait social* (pp. 115-137). Paris : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques.
- Caille, J.P. (2004). *Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : Evolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000*. Education & Formation (No. 69). Paris: MEN-DEP.
- Caille, J.P., & O'Prey, S. (2005). Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Education et Formation*, 72, 25-52.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E., & Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 92, 703-708.
- Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1996). L'échec scolaire existe-t'il ? *Migrants-Formation*, 104, mars, pp. 6-21.
- Colé, P., & Fayol, M. (2000). Reconnaissance de mots écrits et apprentissage de la lecture : Rôle des connaissances morphologiques». In M. Kail, & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (pp 151-182). Paris : Presses Universitaires de France..
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Eds.), *Strategies of information processing*. New York : Academic Press.
- Content A. (1996). Modèles de l'acquisition de la lecture : Perspectives récentes. In : S, Carbonnel, P. Gillet, M. D. Martory, & S. Valdois (Eds.), *Approche cognitive de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp 63-80). Solal : Marseille.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and social order*. New York: Scribner's .
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San-Francisco: W.H. Freeman.

- Coopersmith, S. (1984). *Inventaire d'estime de soi de S. Coopersmith, SEI*. Paris : Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, mêmes constats. *Education & Formation*, 70, 73-82.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, mêmes constats*. Les dossiers (No. 70). Paris: MEN-DEP.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3^{ème}ed.) Bruxelles : De Boeck.
- Crocq, M. A., Guelfi, J. D., & American Psychiatric Association. (2003). *Manuel Diagnostique et Statistique des Trouble Mentaux* (4^{ème}ed.). Paris : Masson.
- Curren, M. T., & Harich, K. R. (1993). Performance attributions: Effects of mood and involvement. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), pp 605-609.

D

- Davis-Kean, P. E., & Sandler, H. M. (2001). A Meta-Analysis of Measures of Self-Esteem for Young Children: A Framework for Future Measures. *Child Development*, 72(3), 887-906.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presse Universitaire de France.
- De Léonardis, M., & Prêteur, Y. (2007). Expérience scolaire, estime de soi et valeur accordée à l'école à l'adolescence. In A. Florin & P. Vignaud (Eds.), *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives (personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales)*. Rennes : PUR.
- Demont, E., & Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du système éducatif*. Paris : Presse Universitaire de France.

E

- Ecalles, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-347.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-347.
- Ehrlich, S., & Florin, A. (1989). Ne pas décourager l'élève. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 35-48.

F

- Famose, J. P., & Guérin, F. (2002). *La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport*. Paris : Armand Colin.
- Famose, J. P., Guérin, F., & Sarrazin, P. (2005). Les croyances sur soi : clarification conceptuelle, formation, et relations à la performance sportive. In O. & P. Sarrazin (dir.), *Croyances et performance sportive. Processus sociocognitifs associés aux comportements sportifs* (pp.19-52). Paris : Éditions Revue EPS.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : De l'automatisation au contrôle. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris : Presse Universitaire de France.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Fayol, M., & Gombert, J. E. (1999). Apprentissage de la lecture et de l'écriture. In J. A. Rondal, & E. Esperet (Eds.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 565-594). Bruxelles : Mardaga.
- Fayol, M., & Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage . In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, p. 13-60.

- Ferrand, P. (1991). Nécessité du dépistage précoce en orthophonie. *Entretien de Bichat, Expansion Scientifique Française*, 132-140.
- Fijalkow, J. (1996). *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Flammer, A. (1989). Developmental analysis of control beliefs. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 69-113). New York: Cambridge Press University.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Florin, A., & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : Les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : P.U.R.
- Florin, A., Guimard, P., & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : Etudes longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le Langage et L'homme*, 2, 175-190.
- Florin, A., Guimard, P., & Nocus, I. (2005). *Questionnaire pour les élèves d'école élémentaire*. Labécd (EA3259), Université de Nantes.
- Florin, A., Guimard, P., & Rambaud, A. (2005). *Fiche individuelle : Suivi des parcours scolaires*, Laboratoire Labécd, Université de Nantes, France.
- Florin, A., Rambaud, A., & Guimard, P. (2005). *Guide d'entretien*, Laboratoire Labécd, Université de Nantes, France.
- Forestier, C. (2004). Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire ? *Avis du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*, n° 14.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.

G

- Garbellini, M. (1998). La construction sociale de l'échec scolaire. In F. Blanchard, E. Casagrande & P. McCulloch (Eds.), *Échec scolaire : Nouvelles perspectives systémiques* (2^{ème} ed.). (pp. 169-190). Paris : ESF, 2^{ème} édition.
- Gaux, C. (2007). Apprendre à lire et à écrire : Introduction. In J. P. Gaté, & C. Gaux (dir.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 29-56). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gaux, C., Lacroix, F., & Boulc'h, L. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. In J. P. Gaté, & C. Gaux (dir.), *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte* (pp. 29-56). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris : De Boeck Université.
- Giasson, J. (2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Gibert, F., Levasseur, J., & Pastor, J.-M. (2004). *La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire*, Note d'évaluation (No. 04.10). Paris : MEN-DEP.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève : Rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (2002). Préface : La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques. In J. Ecalle, & A. Magnan (Eds.), *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs* (pp. 7-10). Paris : Armand Colin.
- Gombert, J. E. (2003a). Implicit and explicit learning to read : Implication as for subtypes of Dyslexia. *Current Psychology Letters. Behaviour, Brain and Cognition*, 10(1), pp. 25-40.
- Gombert, J. E. (2003b). *L'apprentissage des codes grapho-phonologique et graphosémantique en lecture*. In M. N. Romdhane, J. E. Gombert, & M. Belajouza (Eds.), *L'apprentissage de la lecture : Perspectives comparatives* (pp. 19-34). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Gombert, J. E., Bryant, P., & Warrick, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L. Rieben, M. Fayol, & C.A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 319-333). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Gombert, J. E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail, & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E., & Fayol, M. (1995). La lecture compréhension : Fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h, & C., Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignant*. Paris : Hachette Education.
- Gossot, B. (1997). *Rapport sur les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté : Examen de quelques situations départementales*. Inspection générale de l'Education nationale.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In : L. Rieben, & C. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur* (pp. 85-102). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Grisay, A. (1993). *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}*. Education & Formations (No. 32). Paris, MEN – DEP.
- Guimard, P. (2000). Compétences et trajectoires scolaires au cycle II d'enfants pris en charge dans un réseau d'aides spécialisées en grande section de maternelle : Problèmes et perspectives. *Glossa*, 71, 42-52.
- Guimard, P. (2004). Effets de l'âge et du signalement sur les performances scolaires : Etude exploratoire au cycle II. *A.N.A.E*, 76-77, 143-152.
- Guimard, P., & Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22(1), 75-100.
- Guimard, P., & Florin, A. (2007). Les évaluations des enseignants en grande section de maternelle sont-elles prédictives des difficultés de lecture au cours préparatoire ? *A.N.A.E.*, 91, 5-17.

- Guimard, P., & Verrier, N. (2007). Evaluation du concept de soi des attitudes en mathématiques (ECOSAM). Etude réalisée dans le cadre du projet régional OUFOREP (Outils pour la formation et la prévention). Université de Nantes.
- Guimard, P., Cosnefroy, O., & Florin, A. (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 179-202.
- Guimard, P., Florin, A., & Nocus, I. (2002). Comment les enseignants de maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élèves ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 52(1), 63-76.

H

- Halpern, C. (1993). Comment les élèves en difficultés vivent-ils leur scolarité au cycle d'observation ? *Education et Formation*, 36. Paris: MEN-DEP.
- Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model, *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. C. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : Considérations historiques, théoriques et méthodologies. In M. Bolognini, & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 57-81). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonnal Relations*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 297-313.
- Holmes, C. T. et Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54, 225 - 236.
- Holmes, C.T. (1989). Grade level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L.A. Shepard & M.L. Smith, *Flunking grades. Research on policies on retention* (pp. 16-33). London: Palmer Press.
- Hussenet, A., & Santana, P. (2004). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Rapport du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, 13, novembre.

I

- Inizan, A. (1992). L'échec scolaire, un drame banalisé, évitable. In B, Pierrehumbert (Eds.), *L'échec à l'école, échec de l'école ?* (pp. 116-166). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Isambert-Jamati, V. (1992). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. In P. Pierrehumbert (Dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?* (pp. 27-42). Paris : Delachaux et Niestlé.

J

- Jacobs, E. J., Bleeker, M. M., & Constantino, M. J. (2003). The self-esteem During Childhood and Adolescence: Development, Influences and Implications. *Journal of Psychotherapy Integration*, 13(1), 33-65.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Co.
- Jeantheau, J. P., & Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 ». *Note d'information, Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie*, DPD, n° 98.40, décembre
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.

K

- Khomsî, A. (1997). *Évaluation des compétences scolaires au cycle 2. ECS2*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Khomsî, A. (1999). *Évaluation des compétences en lecture-compréhension (E-20)*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Kihlstrom, J.H., & Cantor, N. (1984). Mental representations of the self. In, L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology, Theorizing social psychology: Special topics* (vol. 17, pp. 1-47). New York: Academic.
- Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales. Maîtriser le traitement des données*. Paris : De Boeck.

L

- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: PUF.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans : Cent ans après William James*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- L'Ecuyer, R. (1997). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., & Monseur, C. (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté Française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000. *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège*, n°13/14.
- LeBoulanger, M. (1995). *Le redoublement au collège. Des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologique*. Troyes : Centre Départemental de Documentation Pédagogique de l'Aube.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, K., & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lemétayer, F., & Kraemer, D. (2005). Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : Etude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 57-70.
- Leroy-Audouin, C., & Mingat, A. (1995). *L'école primaire Rural en France : Structures des classes, efficacité pédagogique*. Dijon : IREDU .

Lesain-Delabarre, J. M., & Pons, M. H. (2000). Aperçu de l'éducation adaptée ou spécialisée en France. *La Nouvelle Revue de l'AIS. Adaptation et intégration scolaire*, 11(3^e trimestre), 115-128.

M

Magnan, A., & Colé, P. (1992). Les modèles d'apprentissage de la lecture : Évolution et Perspectives. *Rééducation Orthophonique*, 30, 43-61.

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2006). Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de soi destiné aux enfants. *L'année psychologique*, 106, 513-542.

Maintier, C., & Alaphilippe, D. (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 60(2), 115-120.

Mallet, P. (2004). Fonctionnement psychosocial des élèves en fin de 3^{ème}. *Convention MENESR, DEP-C1*.

Marivain, T. (1992). *Les déterminants cognitifs de l'apprentissage de la lecture : Une revue critique des comparaisons entre bons et mauvais lecteurs*. Paris : Presses universitaires de France.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Eds.), *Handbook of self-concept*. John Wiley & Sons.

Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R. (1991). Self-concept of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377-392.

Marsh, H.W., Craven, R.G., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multi-cohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.

Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette Education.

- Martinot, D. (2004). Connaître le soi de l'élève et les stratégies de protection face à l'échec. In M.C. Toczek, & D. Martinot (Eds.), *Le défi éducatif. Des situations pour réussir* (pp. 88-116). Paris : Armand Collin.
- Martinot, D., & Monteil, J.M. (2000). Differences between good and poor French pupils in the use of the self in forming preferences. *Journal of Social Psychology*, 140, 119-131.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meulemance, T. (1998). Apprentissage implicite, mémoire implicite et développement. *Psychologie française*, 43(1), 27-37.
- Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille de classes. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Education Nationale, n°1, Université de Bourgogne, IREDU.
- Mingat, A., & Richard, M. (1991). Evaluation des activités de Rééducation GAPP à l'école primaire. *Les Cahiers de l'IREDU*, 49.
- Ministère de l'Education Nationale (1990). Circulaire n°90-082, in Bulletin Officiel de l'Education Nationale, 9 avril 1990, pp.1040-1045.
- Ministère de l'Education Nationale (2000). Les élèves en début de sixième : Les évaluations septembre 2000. *Note d'information*, 1-36.
- Ministère de l'Education Nationale (2002). Circulaire, in bulletin officiel de l'Education Nationale, n°19, 30 avril 2002.
- Ministère de l'Education Nationale (2002). Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale*, 14 février 2002, Hors-Série n°1.
- Ministère de l'Education Nationale (2002). *Les compétences des élèves à l'entrée au cours préparatoire. Etude réalisée à partir du panel d'écolier recruté en 1997*. Direction de la programmation et du développement, n°132.
- Ministère de l'Education Nationale (2003). *Dix-huit questions sur le système éducatif*. Education & Formation (hors-série No. 66). juillet-décembre.
- Ministère de l'Education Nationale (2004). *La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire*. Note d'évaluation (No. 04/10). Octobre.

Ministère de l'Education Nationale (2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : Nouvelles analyses, mêmes constats*. Les dossiers (No. 166). Paris: MEN-DEP.

Ministère de l'Education Nationale (2005). Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense. Note d'évaluation (No. 5). Septembre.

Ministère de l'Education Nationale (2006). Les filles et les garçons dans le système éducatif. *Note d'information, 06-06*.

Ministère de l'Education Nationale (2008). Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale*, 19 juin 2008, Hors-Série n°3.

Ministère de l'Education Nationale (2008). Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Morais J. (1999). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob

O

Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE), analyses, réflexions et propositions*. Paris : Odile Jacob.

Observatoire National de la Lecture (2004). *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans : Actes des "Journées de l'Observatoire"*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Observatoire National de la Lecture (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

Observatoire National de la Lecture (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

P

Pansu, P., Bressoux, P., Léonesio, A-M., & Meziere, C. (2000). Pour une analyse de la construction du jugement scolaire. *Psychologie et Education*, 42, 51-66.

Paradis, R., & Vitaro, F. (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale : une recension critique des écrits. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 14(2), 93-114.

Paul, J. J. (1996). *Le redoublement : Pour ou contre ?* Paris : ESF.

- Paul, J. J. (1997). Le redoublement à l'école : Une maladie universelle ? *International Review of Education*, 43(5-6), 211-227.
- Paul, J. J., & Troncin, T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. *Rapport de synthèse au Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole*, n° 14, décembre.
- Perrand, P. (1991). Nécessité du dépistage et du traitement précoce en orthophonie. *Entretiens de Bichat, expansion Scientifique Française*, 132-140.
- Piérart, B. (2001). Les modèles génétiques et les dyslexies. In A. Van Hout, & F. Estienne (Eds.), *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter* (pp. 31-36). Paris : Masson.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école : Echec de l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B., Bernasconi, K. T., & Geldof, S. (1998). Estime de soi et alternatives pédagogiques. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp. 183-193). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 61(384), 333-345.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk & J.L. Meece (dir.), *Student perception in the classroom* (pp.149-184). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Piquée, C. (2007). Effets des pratiques à l'égard des élèves en difficultés au cours préparatoire. *Actualité de la recherche en éducation et formation*, Strasbourg.
- Prêteur, Y., & Louvet-Schmauss, E. (1993). Trajectoires scolaires entre la moyenne section maternelle et le CE1 d'enfants suivis au cours préparatoire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 22(3), 219-234.
- Prêteur, Y., Louvet-Schmauss, E. (1994). Image de soi scolaire et acquisition de la lecture-écriture chez des enfants de cours préparatoire. *Psychologie et Education*, AFPS, La Pensée sauvage, 16, 33-48.

Prêteur, Y., & Vial, B. (1998). Estime de soi scolaire et métier d'élève. In M. Bolognini & Y. Prêteur (Eds.), *Estime de soi : Perspectives développementales* (pp.195-215). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Q

Quéva, R. (2003). *Le cycle des apprentissages fondamentaux. Cycle II*. Paris : Hachette éducation.

R

Rambaud, A., Florin, A., & Guimard, P. (2005). *Instrument de Mesure de l'Estime de Soi*, Laboratoire Labécd, Université de Nantes, France.

Ritts, V., Patterson, M. L., & Tubbs, M. E. (1992). Expectations, impressions, and judgments of physically attractive students: A review. *Review of Educational Research*, 62(4), 413-426.

Rochat, P. (2001). *The Infant's World*, Harvard, Harvard University Press.

Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie, *Enfance*, vol. 55,1, 39-47

Rochat, P. (2006). *Le monde des bébés*. Paris : Odile Jacob.

Rochat, P., & Hespos, S. J. (1997). Differential rooting response by neonates : evidence for an early sense of self, *Early Development et parenting*, vol. 6 (2), 150.1-8.

Rochat, P., & Goubet, N. (1995). Development of sitting and reaching in 5-6-month-old infants, *Infant Behavior and Development*, vol. 18, 53-68.

Rochat, P. & Margane, R. (1995). Spatial Determinants in the perception of Self-Produced Leg Movements by 3-to 5-Month-Old Infants. *Developmental Psychology*, 31(4), 626-636.

Rochat, P., Goubet, N., & Senders, S. J. (1999). To reach or not to reach? Perception of bodyeffectivities by young infants, *Infant and Child Development*, 8, 129-148.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rosenthal, L. A., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.

S

Seibel, C., (1984). Genèses et conséquences de l'échec scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 67, 7-28.

Seibel, C. & Levasseur, J. (1983). *Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire*. Education & Formation (No. 2).

Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 385-403). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.

Seymour, P. H. K. (1999). Cognitive architecture of early reading. In I. Lundberg, E. E. Tonnenssen, & I. Austrad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 59-73). Dordrecht : Kluwer.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Siaud-Facchin, J. (2005). Troubles des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? *A.N.A.E*, 81, 7-15.

Sprenger-Charolles, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 141-193). Paris : Presses Universitaires de France.

Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : Acquisition et troubles du développement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Stanovitch, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 12-36.

Stipek, D., & Hoffman, J.M. (1980). Children's achievement-related expectations as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.

T

Toczek, M.C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Collin.

Troncin, T. (2005). *Le redoublement : Radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon, France.

Trzesniewski, K. H., Brent, D., & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220.

V

Valdois, S. (2001). « Les grandes étapes de l'apprentissage ». In A. Van Hout, & F. Estienne, *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter* (pp. 37-48). Paris : Masson.

Valdois, S., & De Partz, M. P. (2000). Approche cognitive des dyslexies et dysorthographies. In X. Séron, & M. Van Der Linden (Eds.), *Traité de neuropsychologie clinique* (pp. 127-152). Tome 1. Marseille : Solal.

Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.

Verrier, N. (2004). Compétences en langage et perception de soi des jeunes enfants : Etude longitudinale. *Revue de Psychoéducation*, 33(1), 13-39.

Vrignaud, P., & Bonora, D. (1998). Literacy assessment and international comparisons. In D. Wagner (Ed.), *Literacy assessment for out-of-school youth and adults*. Philadelphia: UNESCO/International Literacy Institute.

W

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Kwang, S.W., Harold, R.D., Arbreton, A.J.A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. (1997). Changes in childrens competence beliefs and subjectives

task values across the elementary school years : A 3 years study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

ANNEXES

Annexe 1 : Lettres récapitulatives à destination des inspecteurs et des enseignants

Nantes, le 7 décembre 2007

Objet : Recherche en école primaire

Monsieur l'Inspecteur,

Dans le cadre d'une recherche commencée il y a deux ans dans plusieurs circonscriptions de l'Académie de Nantes, nous avons recontacté les écoles primaires de la Région des Pays de La Loire qui avaient déjà participé à l'étude les années précédentes. Cette étude porte sur les parcours scolaires et les attitudes des élèves de CP et CE1. L'objectif est d'examiner les liens entre les relations avec les parents, l'estime de soi, l'apprentissage de l'écrit, la représentation de l'école et l'espérance de réussite chez des enfants de cycle II de faible niveau scolaire à l'entrée au CP.

Pour ce faire, nous souhaiterions proposer trois tâches à des élèves de CP et de CE1 : une tâche de résolution de problèmes, une tâche d'identification de mots écrits et une échelle d'estime de soi. Ces passations seraient collectives (en classe) et n'excèderaient pas 50 minutes (en 2 ou 3 fois). Par ailleurs, nous souhaiterions demander aux enseignants de remplir pour chaque enfant un questionnaire relatif à ses comportements scolaires, questionnaire que nous avons créé dans le cadre d'une convention avec la DEPP et qui devrait être prochainement en ligne sur la banque d'outils du Ministère. Ces questionnaires pourront être remplis pendant les passations collectives. Enfin, nous aimerions réaliser un entretien individuel de 5 minutes avec chaque enfant pour identifier ses représentations de l'école. L'anonymat des écoles et des personnes serait, bien entendu, préservé.

Mlle [REDACTED], doctorante à l'Université de Nantes, souhaite intervenir du 28 janvier au 16 février dans des écoles de votre circonscription ([REDACTED]) pour réaliser cette étude. [REDACTED] ont donné leur accord.

L'autorisation des parents des élèves concernés sera sollicitée.

Nous espérons que vous ne verrez pas d'objection à la conduite de cette recherche et nous sommes prêts à vous donner les informations complémentaires que vous souhaiteriez. Par ailleurs, nous nous engageons à communiquer les résultats généraux de cette étude aux enseignants participants et aux Inspecteurs des circonscriptions concernées.

Recevez, Monsieur l'Inspecteur, l'assurance de nos meilleures salutations.

Pour l'équipe de recherche,

Agnès Florin,

Professeur de Psychologie,

Responsable de l'Equipe CEDRE

(Contextes Educatifs, Développement, Représentations, Evaluations).

Lettre récapitulative à destination des enseignants



Rambaud Angélique
Laboratoire de Psychologie
« Education, Cognition, Développement »
BP 81227, 44312 Nantes Cedex 3
Tel : 02.40.14.14.01 ou 06.68.39.59.70
angelique_rambaud@univ-nantes.fr

Nantes, le 5 décembre 2007

A l'attention des enseignants,

Doctorante à l'Université de Nantes, je travaille avec Mme Florin, professeur de psychologie de l'enfant et de l'éducation. Dans le cadre de ma thèse, nous réalisons une recherche sur les parcours scolaires et les attitudes des élèves de CP et de CE 1. On se propose d'examiner l'estime de soi des élèves en lien avec les capacités cognitives et l'apprentissage de la lecture chez des enfants de cycle II de faible niveau scolaire. Il s'agit de suivre des enfants du CP et du CE1 pour qui les parcours scolaires diffèrent quelque peu d'un « parcours normal ». En d'autres termes, il s'agit de suivre des enfants de CP et de CE1 qui ont redoublé ou qui sont en CP renforcés ou accompagnés ou suivi en RASED, en RAI et d'examiner les liens entre l'estime de soi, les capacités cognitives, la représentation de l'école et l'espérance de réussite au cours du cycle II.

Ainsi, du 28 janvier au 16 février nous interviendrons dans vos classes afin de faire passer quatre épreuves collectives aux enfants :

- Une épreuve de compréhension en lecture pour les CE1 uniquement (15 min)
- Une épreuve de résolution de problèmes (10 min).
- Une épreuve d'identification de mots écrits (15 min).
- Un questionnaire d'estime de soi (30 min).

Par ailleurs, il sera demandé aux enseignants de remplir pour chaque enfant participant à l'étude un questionnaire relatif à ses comportements scolaires. Ces questionnaires pourront être remplis pendant les passations collectives.

Enfin, un entretien individuel d'environ 15 minutes sera réalisé avec chaque enfant pour identifier ses représentations de l'école.

Bien évidemment, il ne s'agit pas d'analyser le profil psychologique de ces enfants et l'anonymat des réponses est garanti.

Si vous acceptez de participer, les principaux résultats de cette étude vous seront communiqués à la rentrée scolaire 2008, le temps pour nous de traiter ces données.

Je vous remercie sincèrement pour toute l'attention que vous portez à ma requête.

Cordialement

Angélique RAMBAUD

Annexe 2 : Demande d'autorisation parentale

Nantes, le 5 décembre 2007

Madame, Monsieur,

Nous poursuivons une recherche sur les parcours scolaires et les attitudes des élèves au Cours Élémentaire 1. L'école de votre enfant a donné son accord pour y participer. Nous aimerions que votre enfant prête son concours à ce travail qui se déroulera dans l'école en janvier-février 2007, sous la responsabilité de l'enseignant. Pour ce faire, nous avons besoin de votre accord.

Nous tenons à vous préciser que nous verrons votre enfant de manière individuelle. Conformément au code de Déontologie des psychologues, l'anonymat de ses réponses sera préservé. Nous vous demandons donc de nous retourner le coupon ci-joint par l'intermédiaire de l'enseignant **si vous refusez** que votre enfant participe à ce travail.

En vous remerciant de votre compréhension, veuillez recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Agnès Florin & Philippe Guimard
Enseignants-chercheurs, Responsables de la recherche
Angélique Rambaud : Doctorante
LabÉCD - Université de NANTES

Je soussigné,, responsable légal de
.....,
scolarisé en classe de....., refuse que mon enfant participe à la recherche.

A....., le 2007.

Signature :

Annexe 3 : Questionnaires renseignés par les parents et les enseignants

Suivi des parcours scolaires

Fiche individuelle

(renseignements strictement confidentiels)

Nom et Prénom de l'enfant

Classe (niveau scolaire et nom de l'enseignant(e)) :

Ecole :

Date :

Date de naissance :

Sexe :

Age de première scolarisation :

L'enfant a-t-il été suivi en RASED ?

Si oui, à quel niveau ?

L'enfant a-t-il redoublé une classe ?

Si oui, laquelle ?

Profession du père :

Nationalité du père :

Profession de la mère :

Nationalité de la mère :

Langue(s) parlée(s) à la maison :

Problèmes éventuels à signaler :

- santé :
- psychologique :
- familial :
- autre (préciser) :

QUESTIONNAIRE SOCIO-FAMILIAL

Questionnaire adressé aux parents

La recherche que nous réalisons porte sur les parcours scolaires et les attitudes des élèves d'école primaire. Pour mener à bien notre travail, nous avons besoin d'un certain nombre d'informations. C'est pourquoi nous vous demandons de bien vouloir remplir ce questionnaire.

Si jamais vous hésitez entre plusieurs réponses, veuillez à ne cocher qu'une seule case en considérant la réponse qui se rapproche le plus de votre situation. Nous vous demandons de faire attention à bien répondre à toutes les questions.

Vos réponses sont confidentielles et les données que nous recueillons sont traitées dans le respect de l'anonymat des personnes. Seuls les résultats globaux par niveau scolaire sont communiqués aux écoles.

Nous vous remercions de votre coopération.

- Nom et Prénom de l'enfant :
- Sexe:
 - Masculin ☐
 - Féminin ☐
- Date de naissance:
- Frères (préciser la date de naissance):
.....
- Sœurs (préciser la date de naissance):
.....
- Ecole fréquentée par l'enfant :
- Depuis quand fréquente-t-il cette école ?
- En quelle année votre enfant a-t-il été scolarisé pour la première fois ?
.....
- L'enfant vit-il avec ses deux parents biologiques ?
 - Oui ☐
 - Non ☐ Précisez :

- Quelle est votre nationalité ?
 - père/beau-père :.....
 - mère/belle-mère :
- Quelles langues sont parlées à la maison ?

.....
- Quelle est votre profession ?
 - père/beau-père :.....
 - mère/belle-mère :
- Quel est votre niveau d'études?
 - père/beau-père :.....
 - mère/belle-mère :

Questionnaire pour les élèves d'école élémentaire

(Labécd, EA 3259, Université de Nantes)

Nom et prénom:	Sexe:
Date de naissance:	Age:
Date de réponse au questionnaire:	Classe:

Il est important de répondre à toutes les questions, sans en omettre. Indiquez, pour chaque question, le comportement actuel de l'enfant ou le comportement le plus fréquent en entourant le chiffre correspondant.

1. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il (elle) participe:
 - beaucoup..... 3
 - moyennement..... 2
 - peu ou pas du tout..... 1
2. Pour la conversation scolaire, peut-on dire qu'il participe:
 - souvent à bon escient..... 3
 - rarement à bon escient (s'intègre peu dans le fil de la discussion)..... 2
 - impossible de se prononcer (incompréhensible ou ne parle pas en groupe)..... 1
3. Pour le langage (vocabulaire), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1
4. Pour le langage (syntaxe), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1
5. Pour le langage (prononciation), le jugez-vous:
 - bon..... 3
 - moyen..... 2
 - insuffisant..... 1
6. Si vous vous adressez individuellement à lui par son prénom, et sans le regarder, pour lui donner une consigne simple ou l'interroger sur ce qu'il est en train de faire, pouvez-vous dire que:
 - il montre qu'il vous a compris..... 3
 - vous doutez qu'il ait compris 2
 - il ne manifeste pas de réaction, verbale ou autre 1
7. Est-il capable d'une attention:
 - régulière, durable..... 3
 - irrégulière, peu durable..... 2
 - a généralement du mal à fixer son attention 1
8. Devant une tâche, fait-il preuve d'une certaine autonomie:
 - se débrouille tout seul 3
 - cherche à se faire aider..... 2
 - ne cherche pas à se faire aider, mais est vite "dépassé" 1
9. Dans l'exécution d'une tâche, est-il plutôt :
 - rapide 3
 - ni rapide, ni lent 2
 - lent 1

10. Dans les activités mettant en jeu la mémoire (comptines, histoires, ...) peut-on dire qu'il a :	
• une bonne mémorisation.....	3
• de légères difficultés.....	2
• de sérieuses difficultés	1
11. Pendant les activités scolaires, présente-t-il des signes de fatigue :	
• rarement.....	3
• de temps en temps ou pour certaines activités.....	2
• souvent	1
12. A votre avis, pour suivre le rythme de la classe, peut-on dire qu'il :	
• n'a aucun problème (suit naturellement le rythme).....	3
• a besoin d'être soutenu, encouragé.....	2
• a besoin d'être contraint, rappelé à l'ordre.....	1
13. Dans l'exécution d'une tâche, peut-on dire qu'il :	
• sait organiser son travail (prévoit à l'avance les étapes).....	3
• organise au fur et à mesure des consignes.....	2
• ne sait pas organiser (exécute sur ordre).....	1
14.: Dans les activités scolaires, montre-t-il :	
• une confiance en soi justifiée (se sent capable et se débrouille bien).....	3
• une trop grande confiance en soi (évalue mal les difficultés et ses possibilités).....	2
• un manque de confiance en soi (éventuellement renonce).....	1
15. Dans la vie de la classe, peut-on dire qu'il :	
• respecte sans difficulté les règles de vie collective	3
• a quelques difficultés à respecter les règles fixées.....	2
• ne respecte les règles de vie que sous la contrainte	1
16. Dans les activités mettant en jeu la maîtrise des gestes (graphisme, travaux manuels), il a :	
• une bonne maîtrise.....	3
• quelques difficultés pour certaines activités.....	2
• de sérieuses difficultés	1
17. Participe-t-il aux activités d'éducation physique et sportive avec :	
• une bonne maîtrise.....	3
• quelques difficultés pour certaines activités	2
• de sérieuses difficultés	1
18. Dans les activités de raisonnement (résolution de problème, activités logiques,...), il :	
• sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, sans aide extérieure.....	3
• sait mettre en jeu des stratégies de tâtonnement, avec une aide extérieure.....	2
• a des difficultés à mettre en oeuvre des stratégies.....	1
19. Dans les activités mettant en jeu l'approche du nombre (comparer, trier, ordonner des objets), il a :	
• une bonne maîtrise.....	3
• quelques difficultés pour certaines activités	2
• de sérieuses difficultés	1
20. Compte tenu de ce qu'il est actuellement, pensez-vous que dans le niveau scolaire supérieur, il aura :	
• aucune difficulté d'adaptation.....	3
• de légères difficultés d'adaptation.....	2
• de sérieuses difficultés d'adaptation.....	1

Vision:

rien à signaler corrigée, rien à signaler
corrigée, mais à examiner
pas de correction, mais à examiner

Audition:

rien à signaler
à examiner

Codage et utilisation du questionnaire pour les élèves d'école Élémentaire

(Agnès FLORIN, Philippe GUIMARD & Isabelle NOCUS
Labécd (EA 3259), Université de Nantes)

Le principe de codage est simple. Pour chacune des 20 questions, on attribue 3 points à la modalité de réponse la plus positive (la première), 2 points à la seconde, 1 point à la troisième. Les deux questions non numérotées sur la vision et l'audition ne sont pas intégrées dans le calcul du score.

Comme on incite l'enseignant à répondre à toutes les questions, sans en omettre une seule, et à choisir une des 3 modalités de réponse, il n'y a normalement pas d'absence de réponse, qui serait notée 0 point.

Le score total varie donc de 20 à 60 points. D'après les études réalisées sur des élèves tout-venant et sur une population d'enfants prématurés, avec une validation annuelle au moyen de diverses épreuves de compétences scolaires jusqu'en CE2, un score inférieur à 45 en moyenne ou grande section de maternelle peut être un indicateur de difficultés ultérieures dans l'adaptation scolaire de l'enfant.

Cet outil a une valeur statistique et donne à la fois une bonne description des fonctionnements scolaires des élèves, et il constitue un prédicteur, dès la Moyenne Section, des résultats scolaires de cohortes d'élèves jusqu'en CE2. Il peut être utilisé depuis la moyenne section jusqu'au CE2, et peut-être au-delà, mais nous ne l'avons pas testé sous cette forme pour la fin du cycle 3⁴.

Pour un élève en particulier, il peut constituer un instrument de dialogue utile entre l'enseignant et les membres du RASED ou le médecin scolaire. Il n'a pas valeur diagnostique, et doit, dans cette perspective, être accompagné d'autres explorations.

Pour le cas où un questionnaire allégé serait souhaité, une attention particulière peut être portée aux 4 questions suivantes, qui permettent, d'après nos validations, une bonne prédiction des trajectoires scolaires jusqu'en CE1. On calcule alors un score variant de 4 à 12. Un score inférieur ou égal à 8 sur ce groupe de questions doit être considéré comme score critique et des explorations complémentaires peuvent alors être recommandées:

- 10 : mémorisation
- 14 : confiance en soi
- 18 : raisonnement
- 20 : pronostic pour le niveau scolaire supérieur.

Remarques

Il est possible de calculer des sous-scores selon les domaines auxquels on s'intéresse : langage (questions 1 à 6), comportements face à une tâche scolaire (questions 7 à 13), etc.

Attention aux comparaisons entre élèves : des scores équivalents peuvent résulter de combinaisons de réponses bien différentes : une majorité de réponses 2 peut être équivalente à une addition de réponses 3 et de réponses 1. Classiquement, les réponses 2 peuvent être interprétées comme des jugements négatifs atténués et les performances des élèves ainsi

⁴ Une version antérieure simplifiée du questionnaire a été utilisée dans le suivi du Panel CP jusqu'en 6^{ème} par le Ministère de l'Education Nationale (DEP). Le score à ce questionnaire demeure un bon prédicteur des résultats des élèves aux évaluations nationales de 6^{ème}.

évaluées sont plus proches de celles des élèves qui reçoivent un score 1 que de celles des élèves qui reçoivent un score 3.

Références :

- Guimard, P., Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire. *Psychologie et psychométrie*, vol.22, n°1, 75-100.
- Guimard, P., Florin, A. & Nocus, I. (2002). Comment les enseignants d'école maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élèves ? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 52 (1), 63-76.
- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.
- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2005). *Construction d'outils d'évaluation : élaboration d'un outil d'observation des élèves en grande section de maternelle, élément du dispositif d'évaluation du cycle 2*. Rapport terminal de recherche à la DEP (Ministère de l'Education Nationale).

Annexe 4 : Extrait de l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES)

Instrument de Mesure de l'Estime de soi

Objectif : Cette tâche vise à mesurer l'estime de soi des enfants à partir de 6 ans.

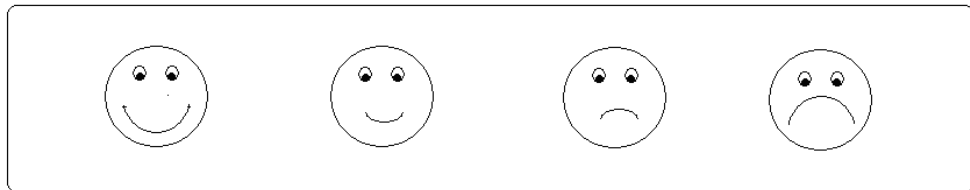
Procédure : Tâche collective.

Tâche : Chaque enfant dispose d'un crayon et de trois feuilles d'exercices, sur lesquelles figurent des informations générales (nom de l'enfant, date de naissance, enseignant(e), école, niveau scolaire, date de passation). L'expérimentateur propose à l'oral des phrases que des élèves de CP (ou CE1) ont utilisées pour parler d'eux. Les enfants doivent dire s'ils ressemblent vraiment beaucoup, beaucoup, un peu ou pas du tout à ces enfants. Ils entourent le bonhomme correspondant. Chaque proposition comporte une icône de départ à des fins de repérage puis quatre bonhommes de sourire de taille décroissante (à l'intérieur de la case). Les enfants entendent la proposition puis entourent le bonhomme parmi les quatre qui leur correspond le mieux. Dire deux fois l'item cible puis demander aux enfants d'entourer le bonhomme qui leur correspond le mieux parmi les quatre.

Matériel : Le matériel proposé est constitué de deux items pour l'entraînement et de 20 items pour la phase expérimentale. Ces 20 items correspondent à 4 domaines : 5 items pour le domaine « Ecole », 5 items pour le domaine « Social », 5 items pour le domaine « Conduite » et 5 items pour le domaine « Valeur propre ».

Consignes :

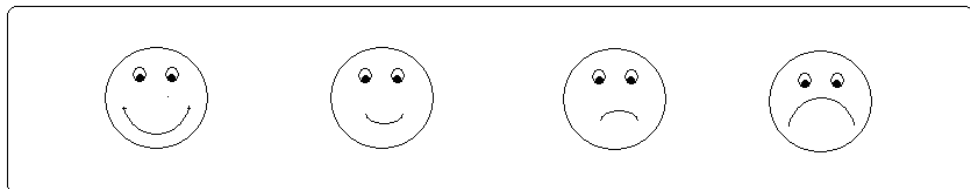
- 1) Ecrire auparavant le nom et le prénom de l'enfant, le nom de l'enseignant, l'école, la classe et la date de passation sur les cahiers de réponses.
- 2) Distribuer les cahiers.
- 3) Avant de commencer l'épreuve, s'assurer que chaque enfant dispose d'un crayon. Dire aux enfants qu'ils vont faire un exercice et qu'ils doivent attendre votre signal pour passer d'un exercice à l'autre.
- 4) Dire : « L'activité que nous allons faire ensemble n'est pas un contrôle. Il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses. Ce qui m'intéresse, c'est de savoir comment vous êtes. »
- 5) « Attendez avant de commencer »
- 6) « Je vais vous lire des phrases et vous direz, pour chacune d'elles, si elle vous décrit – très bien, - assez bien, - assez mal ou – très mal. Sur votre feuille, vous avez un bonhomme qui est tout à fait d'accord, un bonhomme qui est un peu d'accord, un bonhomme qui n'est pas d'accord et un bonhomme qui n'est pas du tout d'accord (montrer du doigt en même temps de quel bonhomme il s'agit). Plus le bonhomme sourit, plus il est d'accord et plus la phrase vous décrit bien. Vous devrez alors entourer UN bonhomme sur les quatre ; celui qui correspond à VOTRE réponse. »
- 7) « Nous allons faire un essai ensemble »
- 8) « Mettez le doigt sur la ligne de la casquette.



Elle indique : « j'aime regarder la télévision ». Si vous aimez beaucoup regarder la télévision, vous entourez ce bonhomme qui est tout à fait d'accord. Si vous aimez un peu regarder la télévision, vous entourez celui qui est un peu d'accord. Si vous n'aimez pas regarder la télévision, vous entourez celui qui n'est pas d'accord. Et si vous n'aimez pas du tout regarder la télévision, vous entourez celui qui n'est pas du tout d'accord. Pour moi par exemple, cette phrase me décrit très bien. J'aime beaucoup regarder la télévisions. J'entoure alors ce bonhomme qui est tout à fait d'accord »

Faire la démonstration en même temps et s'assurer que les enfants comprennent.

- 9) « Nous allons faire maintenant un deuxième essai ensemble. Mettez le doigt sur la ligne de la plante.



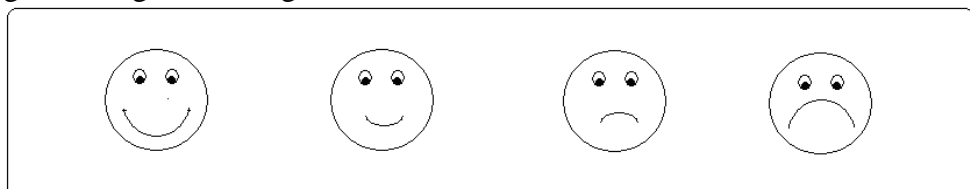
« En général, je me fais du souci ». Si vous vous faites beaucoup de soucis, cette phrase vous décrit très bien, vous entourez le bonhomme qui est tout à fait d'accord. Si vous vous faites un peu de souci, cette phrase vous décrit assez bien, vous entourez celui qui est un peu d'accord, si vous ne vous faites pas de souci, cette phrase vous décrit assez mal, vous entourez celui qui n'est pas d'accord, enfin, si vous ne vous faites pas du tout de souci, cette phrase vous décrit très mal, vous entourez celui qui n'est pas du tout d'accord. Pour moi par exemple, cette phrase me décrit très mal. En général je ne me fais pas du tout de soucis. J'entoure alors ce bonhomme qui n'est pas du tout d'accord.»

Faire la démonstration en même temps et s'assurer que les enfants comprennent.

- 10) « Nous avons fait les deux exemples. Maintenant, je vais vous lire les phrases et vous laisser réfléchir tout seuls. Pour chaque phrase, vous décidez si elle vous décrit très bien, assez bien, assez mal ou très mal. »
- 11) Faire travailler les élèves ligne par ligne, en demandant de pointer la ligne de travail à l'aide de l'icône correspondante. Dire deux fois la proposition.

Item 1

« Mettez le doigt sur la ligne de la règle ». Vérifier.



« Je travaille bien à l'école » Répéter.

« Maintenant, allez-y, c'est à vous. Avec votre stylo, entourez le bonhomme qui décrit bien ce que vous pensez. »

Annexe 5 : Epreuve de Résolution de Problème (RP) et son codage (Khomsi, 1997)

Résolution de Problèmes abstraits : RP

Présentation

Nous allons regarder des planches de dessins, des images en couleur, qui se trouvent sur la feuille que vous avez. Sur ces planches, il y a des dessins, et, dans chaque dessin, il manque un morceau que vous devez trouver. On va d'abord s'occuper des planches qui sont entourées de rouge.

Dans la première, il y a un grand carré rouge au milieu, comme celui-ci (*montrer*). Dans ce grand carré rouge, il manque un morceau, qui est dessiné en blanc comme ça (*montrer*). Vous allez trouver le grand carré rouge avec le morceau qui manque et mettre le doigt dessus : il est entouré de rouge (*vérifier que tous les enfants le font ; au besoin, reprendre les explications*).

Maintenant, regardez en bas du dessin : il y a 5 petits carrés. Essayez de trouver lequel de ces carrés va à la place du morceau qui manque et mettez un doigt dessus. Regardez-les bien tous avant de choisir (*laisser un temps suffisant*). Maintenant, vous allez entourer avec un rond le dessin que vous avez choisi et qui va à la place du petit carré blanc.

Quand tout le monde a répondu, ajouter : Il faut faire très attention ; le grand carré est rouge, on doit trouver le morceau qui manque dans le grand carré rouge et l'entourer avec un rond. Si quelqu'un s'est trompé, il faut barrer avec une croix et entourer la bonne réponse avec un rond. *Ne rien dire d'autre.*

On peut ensuite passer à la présentation accompagnée d'une demande implicite de correction pour les autres planches de la phase d'entraînement. Il faut rappeler qu'elles sont entourées de rouge.

- Il y a quatre petits carrés qui vont ensemble et il manque quelque chose dans le carré qui est blanc. En bas, il y a cinq carrés. L'un d'eux va à la place du carré blanc : il faut le trouver et l'entourer.

Ici, en haut (*montrer*), il y a un bâton noir avec un rond bleu au-dessus, et en bas c'est pareil ; là, en haut, il y a un bâton noir avec un triangle bleu (*montrer*), qu'est-ce qui manque ici (*montrer*) ? Si vous vous êtes trompés, vous barrez et vous entourez la bonne réponse.

- Là aussi, il y a quatre petits carrés qui vont ensemble et il manque quelque chose dans le carré qui est blanc. En bas, il y a cinq carrés. L'un d'eux va à la place du carré blanc : il faut le trouver et l'entourer.

Ici, en haut (*montrer*) il y a un bâton rouge avec un rond rouge au-dessus, et en bas c'est pareil, mais avec un rond rouge en dessous ; là, en haut, il y a un bâton bleu avec un rond bleu au-dessus (*montrer*), qu'est-ce qui manque ici (*montrer*) ? Si vous vous êtes trompés, vous barrez et vous entourez la bonne réponse.

- Il y a un grand carré jaune, avec des traits noirs. En bas, il y a cinq carrés. L'un d'eux va à la place du carré blanc : il faut le trouver et l'entourer.

Le grand carré est jaune et il y a 3 traits noirs qui passent dessous. On doit trouver le morceau qui manque ... Si vous vous êtes trompés, vous barrez et vous entourez la bonne réponse.

- Ici encore, il y a quatre petits carrés qui vont ensemble et il manque quelque chose dans le carré qui est blanc. En bas, il y a cinq carrés. L'un d'eux va à la place du carré blanc : il faut le trouver et l'entourer.

Ici, en haut (*montrer*), il y a trois ronds jaunes, et en bas on en a enlevé un, il n'y en a plus que deux ; là, en haut, il y a deux ronds bleus (*montrer*), qu'est-ce qui manque ici pour aller avec le reste (*montrer*) ? ... Si vous vous êtes trompés, vous barrez et vous entourez la bonne réponse.

• Ici encore, il y a quatre petits carrés qui vont ensemble et il manque quelque chose dans le carré qui est blanc. En bas, il y a cinq carrés. L'un d'eux va à la place du carré blanc:il faut le trouver et l'entourer.

Ici, en haut (*montrer*) il y a un carré rouge, et en bas, on a ajouté un rond jaune au carré rouge ; là, à droite, on a ajouté un rond bleu au carré rouge (*montrer*), qu'est-ce qui manque ici (*montrer*) ? ... Si vous vous êtes trompés, vous barrez et vous entourez la bonne réponse.

Passation

La phase d'évaluation proprement dite, qui se rapporte aux matrices entourées de bleu, sera introduite de la façon suivante :

A partir de maintenant, vous allez travailler tout seuls. Vous avez plusieurs planches entourées de bleu comme ça (*montrer*). Vous allez regarder chaque dessin et chercher le morceau qui manque, à la place du carré blanc. Quand vous l'avez trouvé, vous l'entourez, et vous passez au suivant. Moi, je ne dirai plus rien : vous travaillez tout seuls.

Quand vous avez fini, vous levez le doigt pour que je voie que vous avez fini.

Dès que les enfants ont commencé, déclencher le chronomètre ou noter l'heure. Au fur et à mesure que les enfants se signalent, noter le temps de passation, en minutes, en arrondissant à l'unité supérieure ou inférieure. Le temps moyen est de cinq minutes en GSM et de moins de trois minutes en CEI : on pourra donc arrêter l'épreuve au bout de dix minutes au maximum en notant «NF» (pour «non fini») à la place du temps de passation.

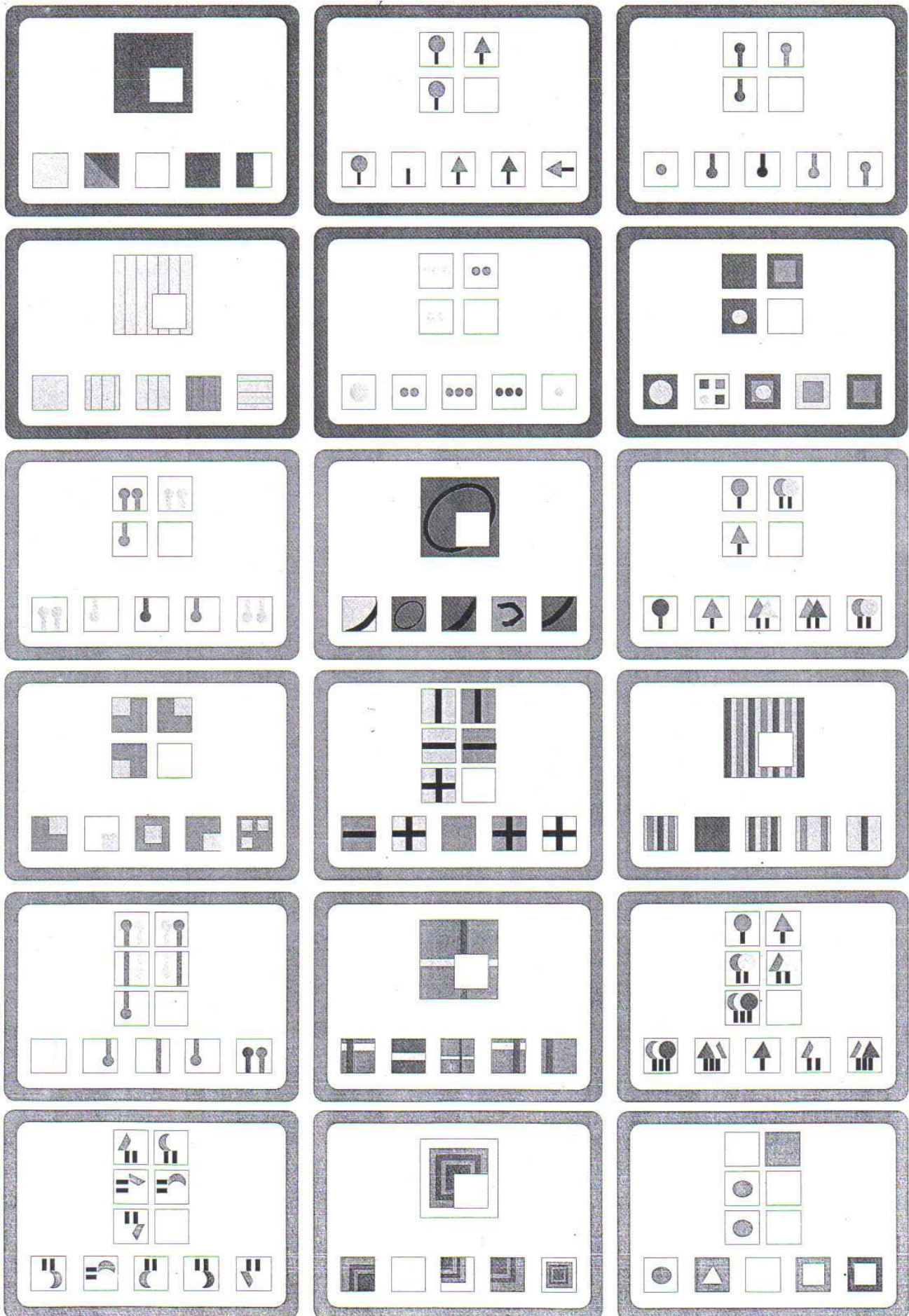
Il faut, par ailleurs, relever les comportements particuliers susceptibles d'informer sur des difficultés d'autorégulation dans la tâche. Il s'agit du besoin et/ou demande d'aide importants et de l'incapacité à terminer l'épreuve en dix minutes.

L'épreuve s'arrête là pour les GSM et les CP en début d'année : on ramasse les Cahiers de passation au bout de dix minutes. Elle se poursuit avec IME pour les fin CP et les CEI.

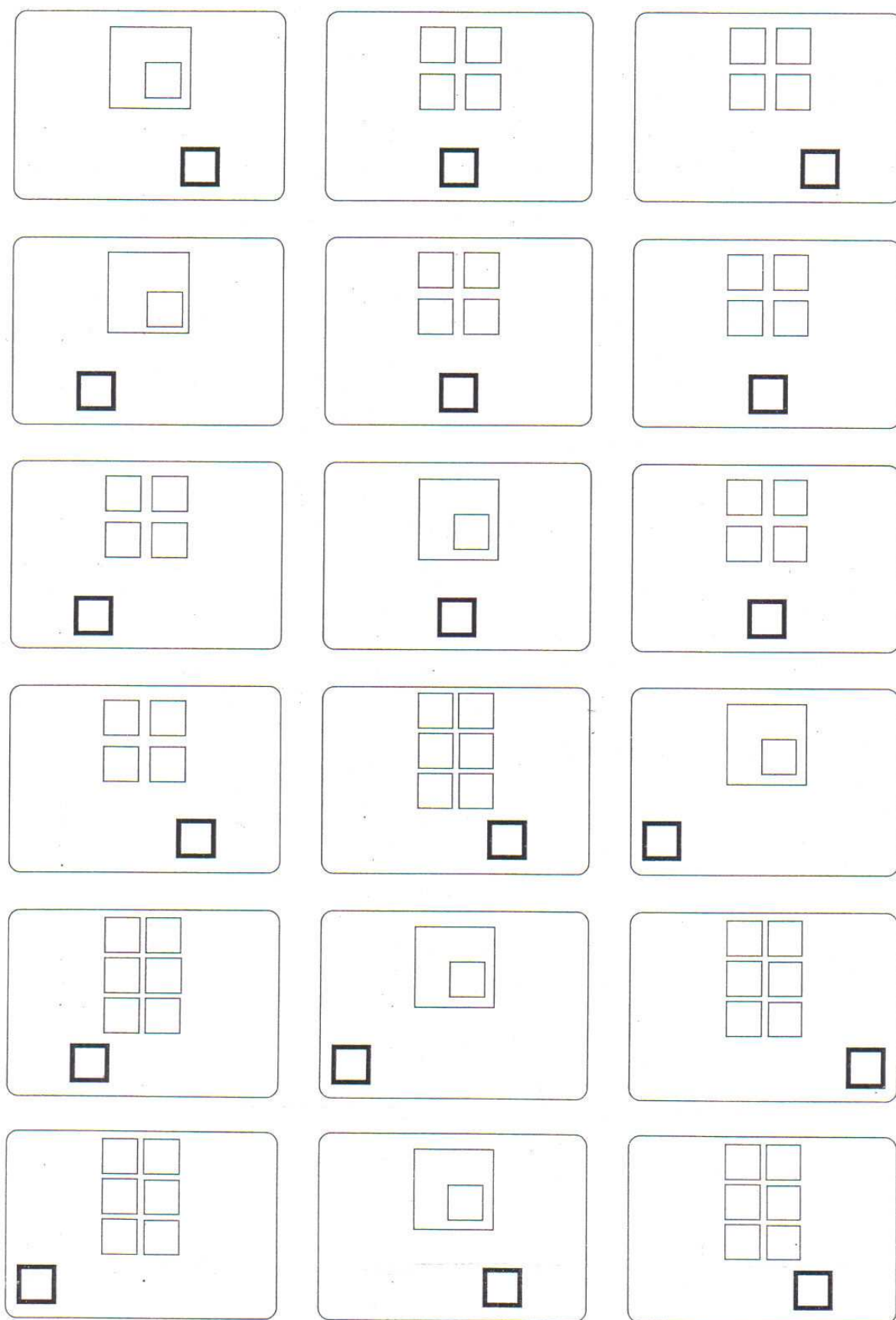
Cotation

La cotation se fait à l'aide d'un transparent qui permet de repérer les réponses considérées comme «correctes» : elles doivent être entourées. Deux notes sont calculées, ainsi qu'une note globale, somme de ces deux notes. La première note E (pour entraînement) concerne les matrices entourées de rouge utilisées pour l'entraînement en situation hétérorégulée : on attribuera deux points (E1) pour chaque réponse correcte d'emblée et un point (E2) pour chaque réponse correcte après correction. La note E est la somme de ces deux sous-notes. Une deuxième note A (pour autorégulé) est calculée pour la deuxième partie de l'épreuve en attribuant un point à chaque réponse correcte, y compris si c'est le résultat d'une auto-correction spontanée. La note RP est la somme des notes E et A. On notera aussi le temps de passation, ou «NF» le cas échéant.

Le maximum pour les notes E et A, respectivement, est de 12. Pour la note RP, il est de 24.



E1 :
E2 :
A :
Tps :
N :



Annexe 6 : Epreuve d'Identification de Mots Ecrits (IME) et son codage (Khomsi, 1997)

Identification du Mot Ecrit : IME

Présentation

Sur voire feuille, il y a des dessins et, pour chaque dessin, une étiquette avec un mot écrit. Certains des mots qui sont écrits sur les étiquettes vont bien avec les dessins et d'autres pas. Certains des mots qui sont écrits sur les étiquettes sont bien écrits et d'autres ont des fautes. Quand les mots ont des fautes ou quand ils ne vont pas bien avec les étiquettes, vous barrez le tout avec deux grands traits, comme ça (montrer avec l'exemple «lion»). Si les mots vont bien avec les images et s'ils n'ont pas de fautes, il faut les entourer avec un rond, comme ça (montrer avec l'exemple «lion»).

** On va commencer avec cette image (montrer l'image «un lion»), qui se trouve en haut et à gauche et qui est entourée de rouge. Vous allez lire le mot qui est écrit et bien regarder l'image. Si le mot ne va pas bien avec l'image ou s'il y a une faute, vous barrez avec deux traits, comme ça (montrer) ; si le mot va bien avec l'image et s'il est bien écrit, s'il n'y a pas de fautes, vous entourez comme ça (montrer). Allez-y. Vérifiez que tous les enfants ont produit une réponse.*

Ajouter : ce qui est écrit, c'est «un lion» et l'image c'est aussi «un lion». Si vous vous êtes trompés, vous pouvez corriger : vous barrez avec des petits traits et vous entourez la bonne réponse. Ne rien dire d'autre.

** On va regarder maintenant l'image qui est à côté (montrer l'image «une fleur»), comme celle-ci. Vous allez lire le mot qui est écrit et bien regarder l'image. Si le mot ne va pas bien avec l'image ou s'il y a une faute, vous barrez avec deux traits, comme tout à l'heure ; si le mot va bien avec l'image et s'il est bien écrit, s'il n'y a pas de fautes, vous l'entourez comme tout à l'heure. Allez-y. Vérifiez que tous les enfants ont produit une réponse.*

Ajouter : ce qui est écrit, c'est «une fleur» et l'image c'est «une feuille». Si vous vous êtes trompés, vous pouvez corriger. Ne rien dire d'autre.

** On va regarder maintenant l'image qui est à côté (montrer l'image «une soule»), comme celle-ci. Vous allez lire le mot qui est écrit et bien regarder l'image. Si le mot ne va pas bien avec l'image ou s'il y a une faute, vous barrez avec deux traits, comme tout à l'heure ; si le mot va bien avec l'image et s'il est bien écrit, s'il n'y a pas de fautes, vous l'entourez comme tout à l'heure. Allez-y. Vérifiez que tous les enfants ont produit une réponse.*

Ajouter : ce qui est écrit, c'est «une soule» et l'image c'est «une poule». Si vous vous êtes trompés, vous pouvez corriger. Ne rien dire d'autre.

** On va regarder maintenant l'image qui est à côté (montrer l'image «une échelle»), comme celle-ci. Vous allez lire le mot qui est écrit et bien regarder l'image. Si le mot ne va pas bien avec l'image ou s'il y a une faute, vous barrez avec deux traits, comme tout à l'heure ; Vérifiez que tous les enfants ont produit une réponse.*

Ajouter : ce qui est écrit, c'est «une échelle» et l'image c'est «une échelle». Si vous vous êtes trompés, vous pouvez corriger. Ne rien dire d'autre.

** On va regarder maintenant l'image qui est à côté (montrer l'image «une mézon»), comme celle-ci. Vous allez lire le mot qui est écrit et bien regarder l'image. Si le mot ne va pas bien*

avec l'image ou s'il y a une faute, vous barrez avec deux traits, comme tout à l'heure ; si le mot va bien avec l'image et s'il est bien écrit, s'il n'y a pas de fautes, vous l'entourez comme tout à l'heure. Allez-y. Vérifiez que tous les enfants ont produit une réponse.

Ajouter : *ce qui est écrit, c'est «une mézon», avec un «é» ([e]) et un «zèd» ([zed]). Est-ce que c'est bien comme ça que ça s'écrit ? Si vous vous êtes trompés, vous pouvez corriger. Ne rien dire d'autre.*

Passation

Quand la série de cinq items de démonstration est terminée, annoncer :

A partir de maintenant, vous allez travailler tout seuls. Vous avez des dessins, entourés de bleu, et, pour chaque dessin, une étiquette avec un mot écrit. Quand les mots ont des fautes ou quand ils ne vont pas bien avec les étiquettes, vous barrez le tout avec deux grands traits. Si les mots vont bien avec les images et s'ils n'ont pas de fautes, il faut les entourer avec un rond. Moi, je ne dirai plus rien. Quand vous avez fini, retournez votre cahier et levez la main.

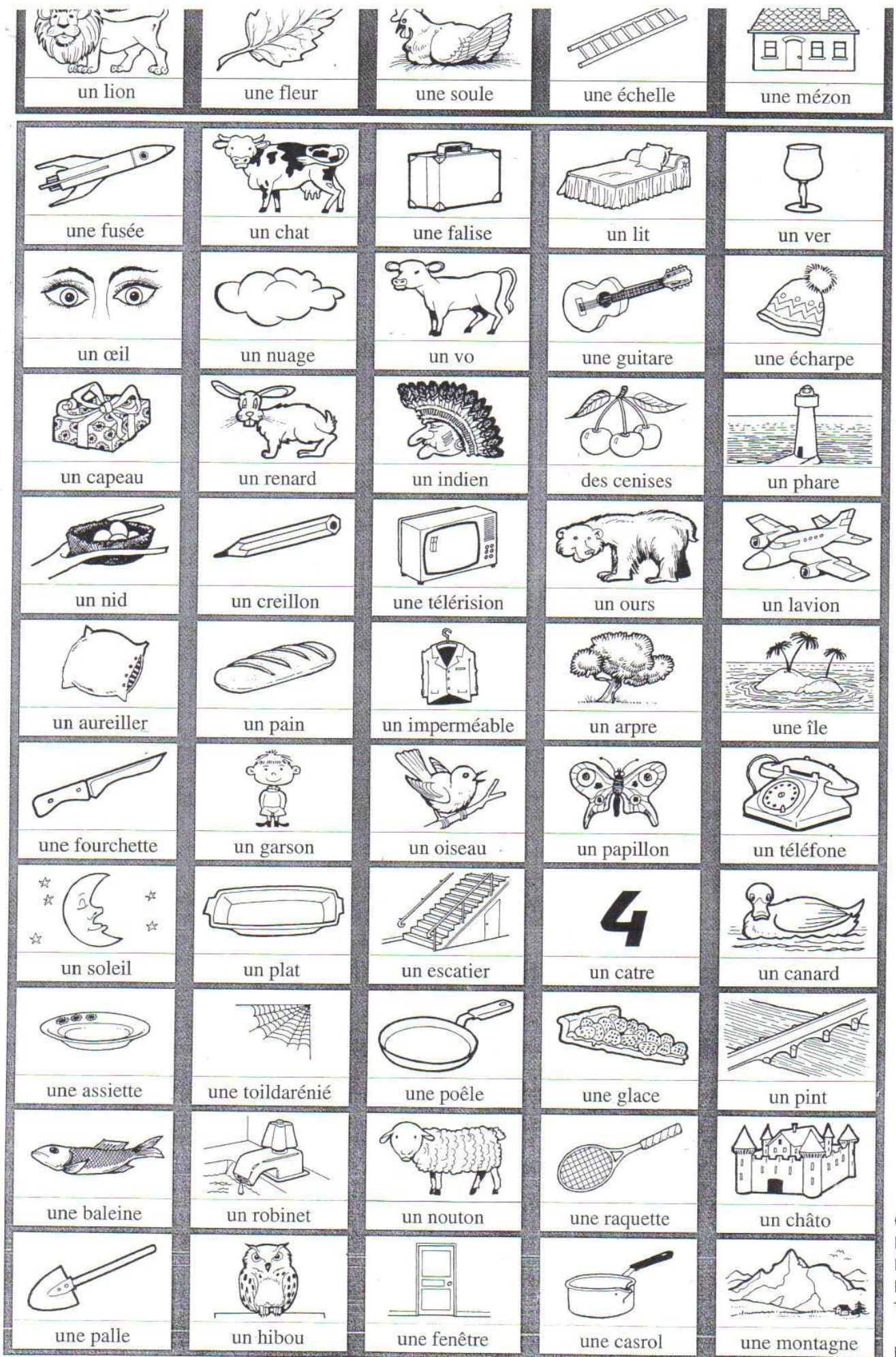
Dès que les enfants ont commencé, déclencher le chronomètre ou noter l'heure. Au fur et à mesure que les enfants rendent leur cahier, noter le temps de passation, en minutes, en arrondissant à l'unité supérieure ou inférieure. Le temps moyen est de sept minutes en CEI. Dans un pré-test fait en juin 96, il était de huit minutes en fin CP et de six minutes en fin CEI : il est proposé d'arrêter l'épreuve au bout de quinze minutes, en notant «NF» (pour «non fini») sur les Cahiers de passation en les ramassant.

Cotation

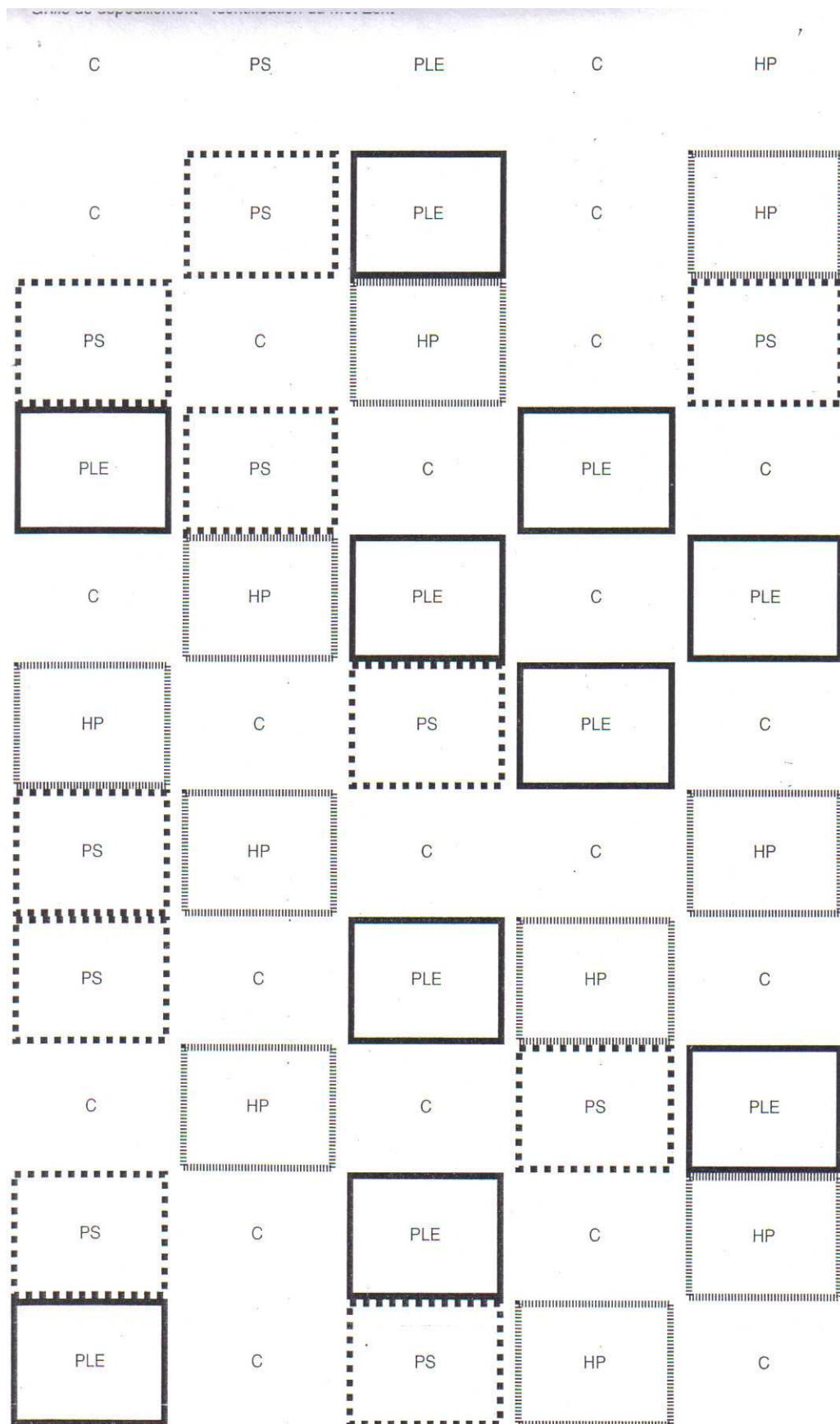
La cotation se fait à l'aide d'un transparent qui permet de repérer les quatre types d'items inclus dans l'épreuve : C, PS, PLE et HP, en relevant les réponses correctes. Pour les items C, la réponse correcte consiste à les accepter en les entourant. Pour les autres, la réponse correcte consiste à les refuser en les barrant. Quatre notes sont donc calculées, ainsi qu'une note globale (IME), somme de ces quatre notes. On notera aussi le temps de passation, ou «NF» le cas échéant. Les items d'entraînement ne sont pas pris en compte pour le calcul des notes.

Il est à noter que certains enfants barrent les images pour les items PS et les étiquettes pour les items PLE et HP, se donnant ainsi des contraintes qui vont au-delà de celles imposées par la consigne. Cela doit être intégré à l'analyse clinique.

La note maximum est de 20 pour C ; 10 pour PS, PLE et HP ; et de 50 pour IME.



C :
PS :
PLE :
HP :
Tps :
N :



© Copyright 1997 par les Editions du Centre de Psychologie Appliquée
25, rue de la Plaine - 75980 Paris Cedex 20 - Tous droits réservés

**Annexe 7 : Evaluation de la compréhension en
lecture : E-20 (Khomsi, 1999)**

E20

Consignes pour la passation

Dérivée de versions déjà expérimentées, cette version vise à évaluer de façon rapide, mais aussi complète que possible, la compétence en lecture des enfants scolarisés. Elle vise, plus précisément, à détecter les enfants "à risque". Pour ces enfants, une évaluation individualisée est souhaitable, ainsi qu'un projet de prise en charge. Texte et images sont présentés simultanément sur un livret, à raison de deux planches par page, et les planches d'images sont reproduites sur des Feuilles de réponses séparées. La possibilité de contrôler le rapport texte-images est donc donnée constamment aux enfants. Par ailleurs, le mode de présentation permet aux enfants de gérer les modalités (retours en arrière, corrections, etc) ainsi que le temps de leur travail. Sur la Feuille de réponses, les items sont regroupés par deux, comme dans le livret. Pour éviter toute difficulté, de surveillance en particulier, il est important que la passation se fasse par demi-classes (12 à 15 enfants au maximum).

1. Présentation de l'épreuve aux enfants :

Dans un premier temps, il faut demander aux enfants de remplir l'encadré "renseignements" sur la Feuille de passation. On peut ensuite passer à la présentation proprement dite. Deux énoncés et deux planches sont là pour ça (A et B), sur la première page du livret de passation. Sur la Feuille de passation, les planches se trouvent dans un encadré en haut, à droite. Les instructions données aux enfants seront : *" Vous allez ouvrir les livrets que je vous ai distribués à la première page. Vous verrez qu'il y a deux planches de quatre images et deux phrases écrites. Vous allez lire la première phrase, celle qui est marquée avec un "A " majuscule, dans votre tête. Attention, il ne faut pas lire à voix haute. Sur les Feuilles de réponses que vous avez, il y a une planche de quatre images qui est pareille : elle se trouve tout en haut. Vous allez mettre une croix sur la bonne image, en la barrant complètement... (Montrer au tableau sur un rectangle). Regardez, vous barrez l'image comme cela... Maintenant, lisez la phrase dans votre tête, et mettez une croix sur la bonne image".*

Vérifier que tout le monde a bien exécuté la consigne. Vérifier, en particulier, que tout le monde utilise un stylo qui marque correctement. Le cas échéant, donner des explications individuelles.

Reprendre la procédure avec le deuxième énoncé de présentation.

2. Passation :

Elle devrait être présentée de la façon suivante : *"Maintenant que vous savez ce qu'il y a à faire, vous faites la même chose pour chacune des planches du livret. Chacun travaille à son rythme. Dès que vous avez fini, vous me ramenez le livret et la Feuille de réponses."*

Noter, de façon précise, l'heure de début de l'épreuve (quand c'est possible, utiliser un chronomètre). Sur chacune des Feuilles de passation, noter la durée de l'épreuve pour chaque enfant. Il faut la noter en minutes, en arrondissant à l'unité supérieure ou inférieure. Le temps de passation peut être une variable importante du rendement scolaire. Quoique l'étalonnage n'ait pas été fait comme cela, il n'est

pas nécessaire, au-delà de 30 mn, de continuer la passation. Il faut cependant en tenir compte dans l'analyse.

La passation ne devrait poser aucun problème si les procédures de présentation ont correctement marché. Si les enfants se trompent et demandent l'autorisation de corriger, ils peuvent le faire, en hachurant la première croix. S'ils le font spontanément, les laisser faire.

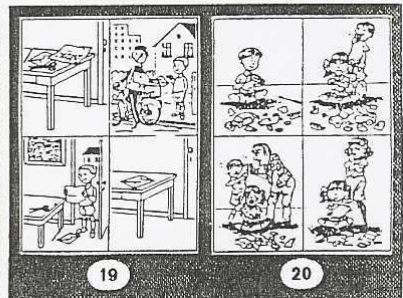
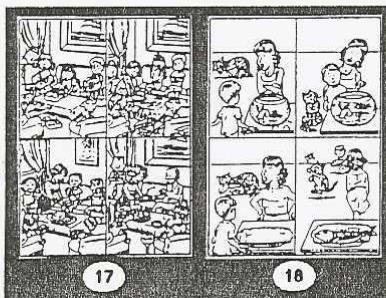
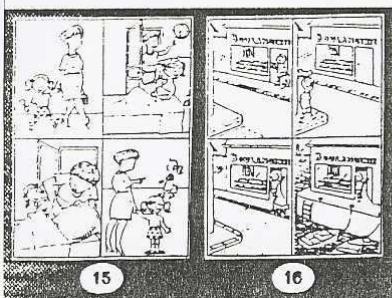
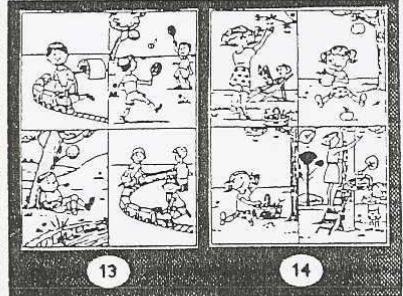
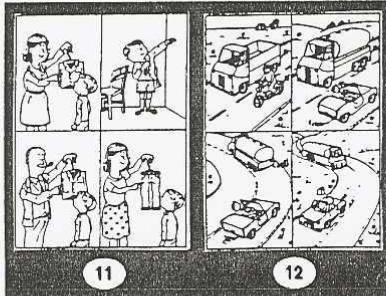
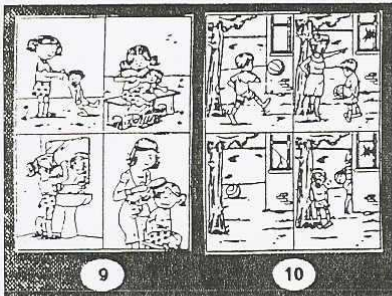
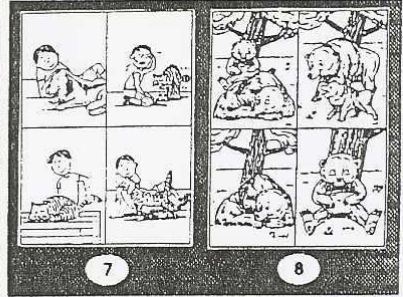
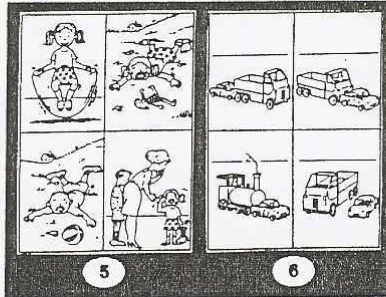
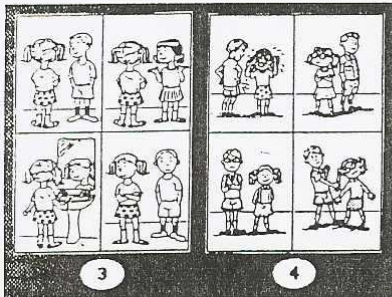
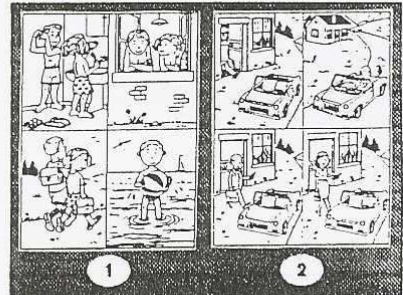
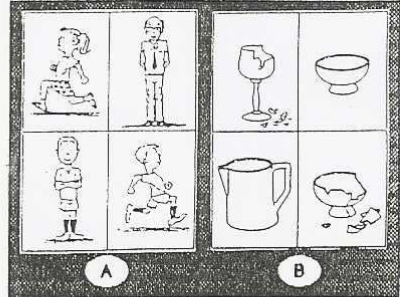
3. Dépouillement et analyse :

On pourra calculer cinq notes au total. Les notes Ig (désignations correctes pour les 12 énoncés à contenu imageable), If (désignations correctes pour les 8 énoncés impliquant l'utilisation de stratégies inférentielles) et DA (nombre de désignations aberrantes) peuvent être lues directement, à l'aide d'un transparent. La note N correspond au total des désignations correctes et peut être calculée en additionnant Ig et If. La note Tps est portée directement sur la feuille de passation quand elle est rendue par les enfants.

Les notes sont ensuite reportées sur des graphiques et les profils analysés. Pour les classes, il faut calculer les moyennes de chaque note, ainsi que l'écart-type. On peut ensuite reporter, sous la forme de points, les moyennes et les valeurs correspondant aux moyennes diminuées de 1 écart-type et aux moyennes augmentées de 1 écart-type.

E-20

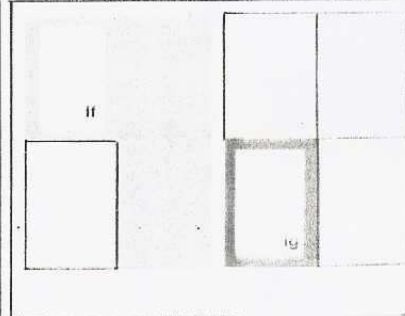
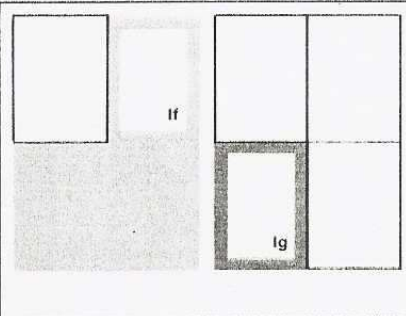
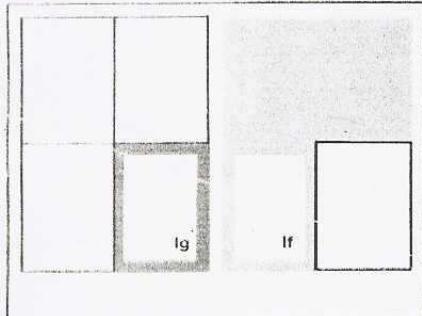
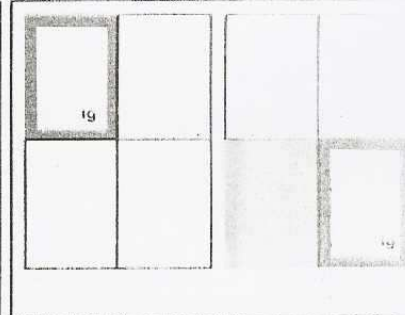
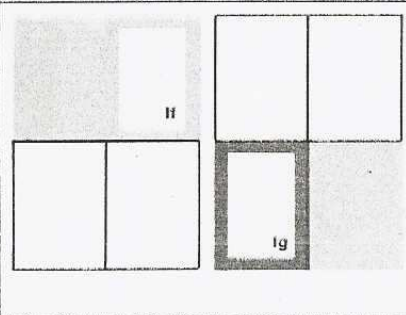
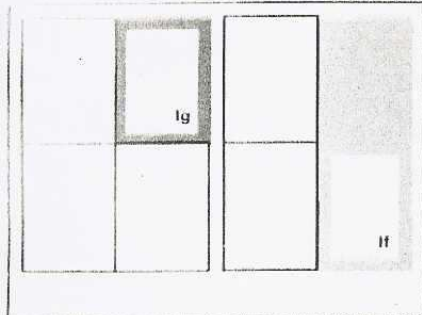
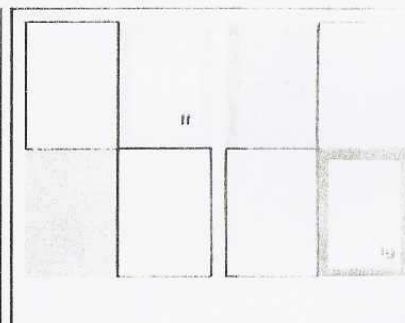
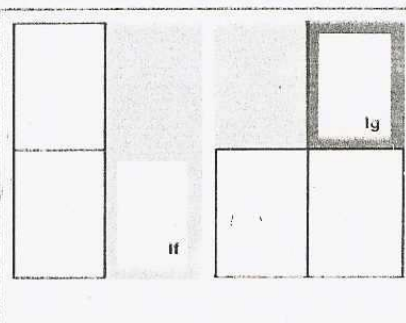
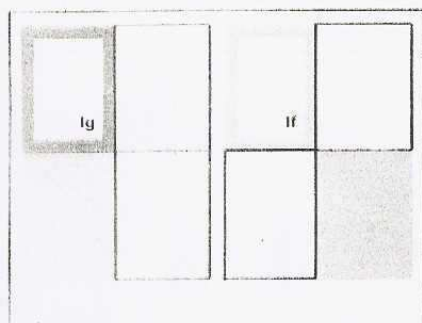
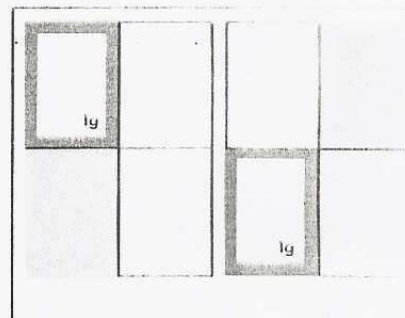
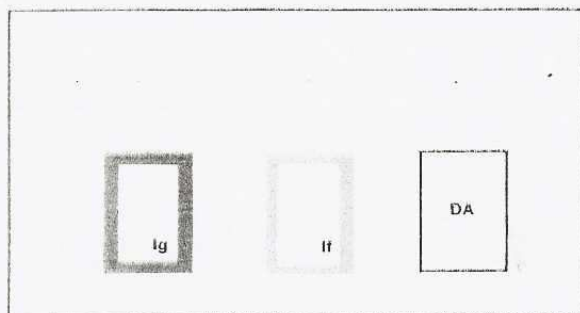
Nom : _____ Prénom : _____
 Sexe : _____
 Classe : _____
 Nationalité d'origine : _____
 Date de naissance : _____
 Date de passation : _____
 Classes redoublées : _____
 N: _____ Nlg: _____ Nlf: _____ DA: _____ Tps: _____



EPREUVE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE

Version collective
E - 20

GRILLE DE CORRECTION



Annexe 8 : Le Nouveau Chapitre de la Thèse (NCT)



*Valorisation des compétences
« un nouveau chapitre de la thèse »*

Angélique Rambaud

Ecole doctorale « Cognition, Education, Interactions »(CEI)

Université de Nantes

Mentor : Sophie Bellec

*« Les effets du redoublement sur l'apprentissage de la
lecture : une nouvelle approche »*

*Sujet académique : Les dimensions conatives du redoublement des élèves de CP et la maîtrise
de l'écrit : suivi longitudinal*

Directrice de thèse : Agnès Florin, Professeur en Psychologie de l'enfant et de l'éducation

Co-directeur de thèse : Michel Fabre, Professeur en Sciences de l'éducation

Date probable de soutenance : octobre 2009

1. Cadre général et enjeux de la thèse

1. 1. Présentation succincte

Le redoublement est une solution utilisée par certains pays, dont la France, pour remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves. Au niveau international, la pratique du redoublement est très hétérogène. Les pays du Nord de l'Europe (Scandinavie, Danemark, Royaume-Uni, Finlande, etc.) pratiquent la promotion automatique; tandis que les pays du Sud (France, Allemagne, Belgique, Italie, etc.) pratiquent le redoublement (Paul, 1997).

Le premier constat de la littérature scientifique met en avant que lorsque l'on compare les acquis des élèves des différents pays d'Europe, ceux qui arrivent en tête des palmarès sont les pays où l'on ne pratique pas le redoublement d'une classe. Plus précisément, le Royaume-Uni et la Finlande présentent les meilleurs résultats. A l'inverse, l'Allemagne et la Communauté Française de Belgique se situent partout au-dessous de la moyenne internationale. En ce qui concerne la France, elle se situe, dans la moyenne des pays participants à l'enquête. On peut facilement rétorquer que l'on compare des choses qui ne le sont pas puisque chaque pays a un système d'organisation scolaire qui lui est propre et qui ne diffère pas uniquement sur cette question du redoublement. Cependant, au niveau national, de très nombreuses études se sont intéressées au redoublement et mènent toutes aux mêmes conclusions, à savoir qu'un redoublement au primaire est inéquitable, inefficace, et prédictif de faibles chances de réussite ultérieure. En effet, moins d'un élève sur dix ayant répété le CP devient bachelier général ou technologique.

La plupart des études sur le redoublement se sont intéressées aux élèves de fin d'école primaire. Or, dès le début de l'école primaire, près de 25% d'enfants sont considérés comme en risque d'échec scolaire. De plus, c'est au début de l'école primaire, dès le CP que commencent les apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul. L'originalité de ma thèse est d'examiner l'efficacité du redoublement sur un apprentissage particulier qu'est celui de la lecture, et ce dès le début de l'école primaire, au CP et au CE1.

D'autre part, au-delà des aspects descriptifs, je cherche à examiner un mécanisme psychologique pouvant expliquer ces effets. L'une des hypothèses avancée actuellement est que le redoublement stigmatiserait l'enfant, en affectant son estime de soi, qui elle-même aurait des effets sur l'apprentissage de la lecture. En effet, des travaux de recherche, en fin d'école primaire et au collège, ont pu mettre en évidence un lien entre le niveau d'estime de

soi et la lecture. Le deuxième objectif de cette thèse est alors d'examiner la relation entre le redoublement, l'estime de soi et la maîtrise de la lecture.

Enfin, si le redoublement est l'une des mesures d'aide proposées aux élèves en difficultés, il faut savoir que le RASED⁵ est la deuxième mesure d'aide la plus fréquemment proposée. Cependant, malgré le débat à son sujet actuellement, à notre connaissance, il n'existe pas d'étude interrogeant son efficacité. Ainsi, notre troisième objectif est d'examiner ses effets et de les comparer avec ceux du redoublement.

Ainsi, sur le plan scientifique, l'intérêt de cette thèse est de présenter un mécanisme psychologique contribuant à expliquer les effets négatifs du redoublement sur les acquisitions scolaires, et plus particulièrement sur la lecture et ce dès le début de l'école primaire.

L'intérêt est également de réaliser une étude sur le RASED qui pourrait éclairer le « débat actuel ». Elle pourrait aider, en venant s'ajouter aux autres travaux déjà existant, à des prises de décisions concernant la suppression du redoublement ou du RASED.

Un dernier intérêt de cette thèse est celui de l'évaluation de l'estime de soi des jeunes enfants. En effet, il n'existe pas aujourd'hui d'outils français pour évaluer l'estime de soi des enfants de moins de huit ans. Cette thèse fut l'occasion d'adapter et de valider un instrument de mesure de l'estime de soi applicable dès l'âge de six ans. Cette thèse participe à l'un des axes du projet régional OuForEP⁶ et plus particulièrement aux recherches sur les Conceptions d'outils d'évaluation de l'estime de soi.

1. 2. La thèse dans son contexte

Cette thèse est dirigée par Agnès Florin et Michel Fabre.

Agnès Florin est professeur en psychologie du développement et de l'éducation à l'Université de Nantes. Ses thèmes de recherches, au sein du laboratoire de psychologie (LabECD⁷) sont l'éducation et le développement des jeunes enfants, le développement du langage et les interactions adultes-enfants, l'évaluation et la prévention des difficultés d'apprentissage, l'imagination et le raisonnement chez l'enfant, la qualité des modes d'accueil préscolaires.

⁵ Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

⁶ Outils pour la Formation l'Education et la Prévention

⁷ LabECD : Laboratoire de psychologie « Education, Cognition, Développement ».

Michel Fabre, est philosophe et professeur à l'Université de Nantes en Sciences de l'Education. Directeur du laboratoire des sciences de l'éducation (CREN⁸), il conduit des recherches d'ordre philosophique sur l'éducation dans la post-modernité, la formation et l'épistémologie des savoirs scolaires.

Le LabECD, auquel je suis rattachée, s'intéresse à l'étude du développement cognitif⁹ et social, de l'éducation, dans une perspective fondamentale et appliquée. Toutes les orientations majeures de la psychologie y sont représentées (cognitive, développementale, sociale et clinique). Au sein de ce laboratoire, mon équipe d'accueil est l'équipe pluridisciplinaire CEDRE¹⁰. Elle regroupe aujourd'hui 36 enseignants-chercheurs, docteurs associés et doctorants, en psychologie, en sciences de l'éducation, en sociologie, en littérature et en communication. Cette équipe travaille sur des problématiques développementales, éducatives et sociales, concernant principalement les apprentissages (langage oral, conscience de soi...), la prévention des difficultés d'apprentissage en contextes éducatifs, les aspects sociaux du développement des enfants, et l'analyse des politiques éducatives. Nous nous intéressons notamment aux apprentissages fondamentaux et aux préventions des difficultés d'apprentissage. Dans cette thématique, nous participons au projet régional et interdisciplinaire OuForEP (Voir le site <http://ouforep.fr>) où la prévention des difficultés scolaires est appréhendée d'une part à travers l'étude des effets psychologiques de dispositifs pédagogiques et, d'autre part, grâce à la conception d'outils d'évaluation des compétences numériques et des dimensions conatives¹¹ et plus particulièrement de l'estime de soi. Par ailleurs, l'équipe CEDRE travaille, en partenariat avec, entre autres, le Ministère de l'Education Nationale, l'Observatoire de l'Enfance en France, les Inspections Académiques de l'Education Nationale, le centre de Recherche en Education de l'Université de Nantes (CREN, EA 2661), et le Pôle Enfant (Pôle de compétitivité de Cholet).

Depuis, 2007, cette recherche s'inscrit dans le Contrat Plan Etat Région en Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales (CPER LLSHS). Celui-ci rassemble environ 300 chercheurs des Universités d'Angers, du Mans, de Nantes et de l'I.E.A de Nantes, qui se répartissent selon plusieurs axes et plusieurs ateliers, pour travailler notamment sur les questions de l'apprentissage et de l'éducation.

⁸ CREN : Centre de Recherche en Education de Nantes.

⁹ La cognition regroupe les différents processus mentaux comme la mémoire, l'attention, le langage...

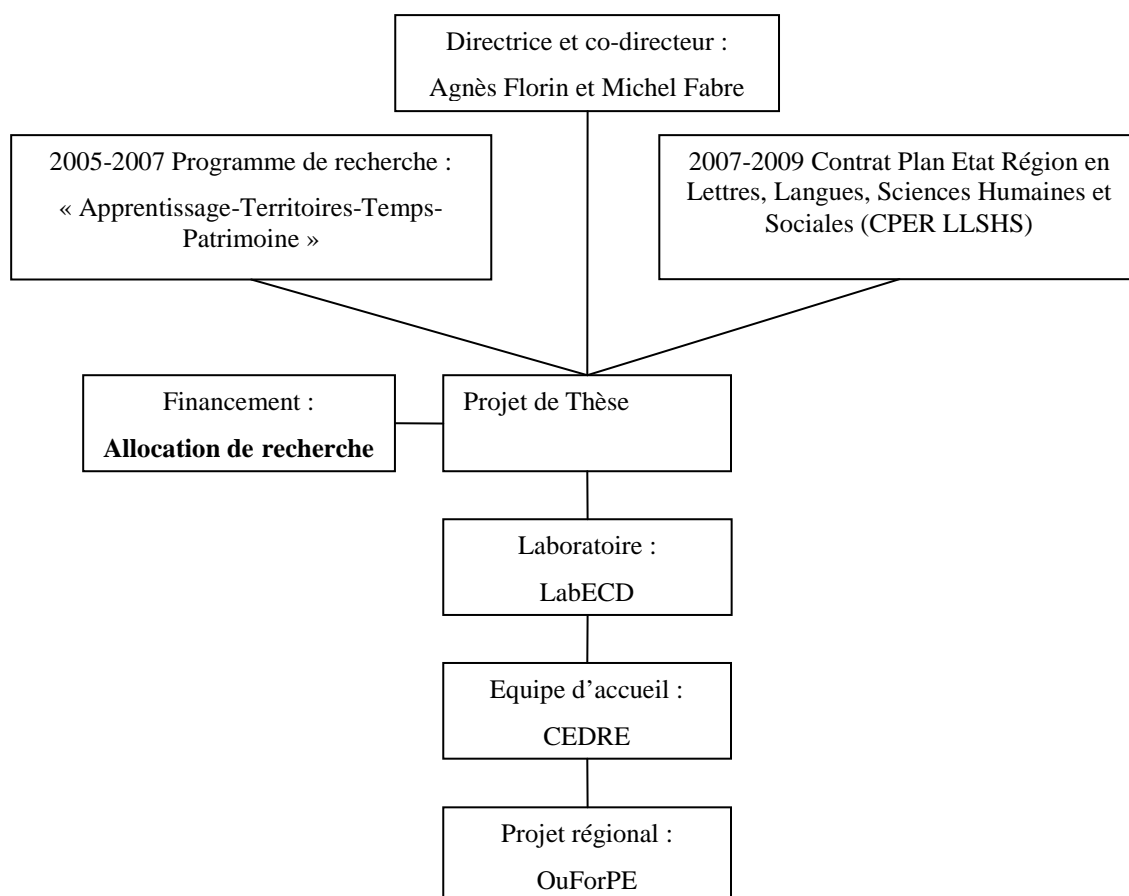
¹⁰ CEDRE : Contextes Educatifs, Développement, Représentations, Evaluations » dont la responsable d'équipe est Agnès FLORIN.

¹¹ La conation réunit des domaines comme la motivation, l'estime de soi ou les représentations.

Par ailleurs, ce travail doctoral a bénéficié d'une Allocation de recherche du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de la Technologie (MESRT), qui fut attribuée, en 2005, au pôle Sciences de l'Homme et de la société : programme « Apprentissage – Territoires – Temps – Patrimoine » (ATTP).

C'est dans ce contexte de recherche que le projet d'une thèse, a pris naissance et a été conduit. L'organigramme ci-dessous résume ces différents éléments.

Figure 31 : Organigramme



2. 3. *Moi dans ce contexte*

Attirée par l'étude du comportement humain, je me suis inscrite après mon BAC, à l'UFR de psychologie de l'université de Nantes. Formée sur les différentes thématiques du LabECD, j'ai très rapidement eu envie de participer aux recherches effectuées en psychologie du développement. Dès mon mémoire de Maîtrise j'ai voulu travailler avec Agnès Florin et Fabien Bacro sur la relation entre la qualité de l'attachement de l'enfant et les compétences sociales. J'ai alors effectué un stage de formation à la recherche à l'école primaire Françoise

Dolto (Nantes). L'année d'après, dans le cadre de mon Master 2 Recherche, j'ai participé à une recherche sur contrat, déjà en cours, sur les difficultés de lecture- écriture en Sixième. Cette étude était réalisée dans le cadre d'une convention avec l'IRES¹², à la demande de l'UNSA-Education¹³ par une équipe du LabECD sous la direction d'Agnès Florin et de Philippe Guimard. Je me suis plus particulièrement intéressée au lien entre l'estime de soi, l'attitude et les performances à l'écrit en français. Ce travail a donné lieu à un rapport terminal de recherche (juin 2005) qui a été présenté aux membres du laboratoire dans le cadre d'un séminaire de recherche (janvier 2006) et à un chapitre d'ouvrage sur les dimensions conatives et la remobilisation des élèves au collège. Cela m'a également permis de signer un contrat de vacataire de recherche pour le recueil, la saisie et les traitements statistiques des données de cette recherche. Cette année là, j'ai également pu dispenser des enseignements à l'Université de Nantes, en tant que chargée de cours.

Dans la continuité des travaux de l'équipe CEDRE sur les dimensions conatives du fonctionnement scolaire des jeunes élèves, en particulier dans le domaine de la maîtrise de la langue écrite, en lien avec le plan de prévention de l'illettrisme, Mme Florin, alors responsable du programme de recherche ATTP, m'a proposé un projet de thèse, en co-direction avec Michel Fabre. Ma candidature à une allocation de recherche dans le cadre d'ATTP fut acceptée et me permit d'obtenir un contrat de 3 ans en tant que monitrice C.I.E.S. Grand Ouest¹⁴. J'ai donc parallèlement enseigné en Licence 1 et 3 en psychologie du développement et co-encadré des mémoires de Master 1^{ère} année. Enfin, en tant que membre du LabECD, j'ai participé à 4 reprises à la préparation de colloques et congrès organisés à Nantes.

2. Déroulement, gestion et coût du projet

2. 1. Préparation et cadrage du projet

Pour mener à bien ce travail doctoral, et de manière à pouvoir répondre aux objectifs de recherche, le projet de thèse a été minutieusement conçu. Avec ma directrice de thèse et Philippe Guimard, associé à cette recherche, lors de réunion, nous avons défini les

¹² Institut de Recherche Economique et Sociale

¹³ Fédération de l'éducation nationale

¹⁴ Formation au métier d'enseignant chercheur comprenant 64 heures de cours par an et des stages portant sur le fonctionnement administratif des Universités, la diffusion des travaux scientifiques, les différents aspects du métier d'enseignement à l'université et la gestion des émotions.

caractéristiques de la population (personnes à rencontrer, effectif, types d'école, démarche d'étude de suivis sur trois ans de la même population), la procédure à utiliser pour prendre les contacts, les instruments de mesures à utiliser ou à mettre au point, la procédure de recueil de données et planifié un calendrier de travail.

Nous avons ainsi travaillé sur la mise au point d'un guide d'entretien et suite à leurs conseils, j'ai adapté un instrument de mesure de l'estime de soi applicable chez les enfants dès 6 ans. Il était possible de bénéficier de moyens humains pour la réalisation de ce projet. Ainsi, 12 étudiants de master I ont participé à cette recherche la première année, 16 la deuxième et 5 la troisième. La première année, ma directrice de thèse et deux maîtres de conférence de l'équipe CEDRE (Philippe Guimard et Isabelle Nocus) m'ont appris comment former et mener une équipe de recherche pour ensuite me laisser autonome.

2. 2. Conduite du projet

2. 2. 1. La prise de contact avec les différents partenaires

Le tableau ci-dessous présente les différents interlocuteurs contactés pour cette étude ainsi que l'objectif de ces contacts et la manière dont je m'y suis prise. De plus, sont soulignés les problèmes qui ont pu être rencontrés et les solutions proposées.

Tableau 1 : Récapitulatif de la prise de contact avec les différents partenaires sociaux.

Qui ?	Pourquoi ?	Comment ?	Problèmes rencontrés	Solutions apportées
Les inspecteurs (trices) de circonscriptions et les directeurs (trices) des écoles primaires de la région des Pays de la Loire	Obtenir l'autorisation de réaliser une étude doctorale au sein de leurs établissements	Entretien téléphonique et courrier		
Les enseignants de CP et de CE1 de chaque établissement scolaire	Présenter l'objectif et la méthodologie	Réunions au sein de l'école	Réticences des enseignants concernant leur charge de travail	Réduction de l'effectif en ciblant notre population
			Obtenir un accord de suivi sur trois ans	Constitution de groupes supplémentaires
Les parents	Obtenir l'autorisation d'intervenir auprès de leurs enfants	Demande d'autorisation parentale	Les parents des enfants concernés directement ont plus de mal à accepter	
Les enfants	Se familiariser avec eux	Rencontre au sein de l'école		

2. 2. 2. La formation de l'équipe de recherche

Parallèlement à la prise de contact, un groupe d'étudiants de Master 1 de psychologie, réalisant un mémoire de recherche en lien avec notre problématique, était formé à l'utilisation et à la passation des tests et des entretiens en vue du recueil des données. Des réunions de travail ont alors été organisées tous les 15 jours de septembre à janvier pendant trois ans, de manière à former l'équipe :

- aux différentes étapes d'une recherche
- à la recherche bibliographique
- à l'utilisation et à la passation des tests et des entretiens
- à l'analyse statistique des données

Le tableau ci-après permet de replacer ces étapes dans la durée de la réalisation de la thèse

Tableau 2 : les étapes de la réalisation de la thèse

	2005				2006								2007								2008								2009									
	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j	j	a	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j	j	a	s	o	n	d	j	f	m	a	m	j	j	a	s	o
Mise au point du projet de thèse (population, procédure,calendrier de travail)																																						
Recherche bibliographique et rédaction de fiches de lecture																																						
Rédaction de la thèse																																						
Mise au point du guide d’entretien																																						
Adaptation d’un instrument de mesure de l’estime de soi																																						
Validation d'un instrument de mesure de l'estime de soi																																						
Communication orales et affichées																																						
Rencontre avec les étudiants de master 1 pour leur présenter les objectifs et le déroulement de l’étude																																						
Prise de contact et rencontre avec les différents interlocuteurs																																						
Recueil des données																																						
Saisie des données																																						
Analyses statistiques																																						
Formation des étudiants de M1 (2heures tous les 15 jours)																																						
Suivi des mémoires																																						
Participation à l’organisation et au déroulement d’un colloque national sur la thématique de la thèse																																						
Préparation de la soutenance de thèse																																						

2. 3. Evaluation et prise en charge

Pour permettre aux dirigeants du programme de recherche ATTP d'apprécier l'avancement de la thèse et prendre en charge les différents frais liés à la conduite du projet, je leur ai envoyé chaque année un rapport d'activité.

Pour mener à bien cette thèse, des moyens en personnel ont été mis à ma disposition. C'est donc 36 personnes qui ont participé à cette thèse. En effet, comme il a été dit précédemment, 33 étudiants bénévoles de master 1 (4^{ème} année) de psychologie, répartis sur les 3 premières années de la réalisation de la thèse, m'ont assisté, pendant deux semaines par an, à la passation des différents tests afin de recueillir les données. Par ailleurs, Agnès Florin (professeur), Philippe Guimard (Maître de Conférence) et Isabelle Nocus (Maître de Conférence) m'ont guidé tout au long de la réalisation de ce travail, aussi bien en ce concerne l'écriture de la thèse, la formation des étudiants de 4^{ème} année ou les traitements statistiques. Toutes ces personnes sont des personnes internes au laboratoire. Ces différentes personnes n'ont pas reçu de salaire particulier pour ces différentes tâches autre que leur salaire mensuel, excepté Mme Florin, qui en tant que directrice de thèse a reçu une prime d'encadrement de 637 euros par an.

En ce qui concerne les dépenses associées au projet, celles-ci sont détaillées dans le tableau ci-après qui présente l'évaluation du budget total de la thèse. Il s'agit de fournitures expérimentales (tests et questionnaires), de fournitures de bureau (papier, crayon, chemise, trombones, etc.).

Tableau 24 : ESTIMATION DU BUDGET CONSOLIDE DE LA THESE

Montants en euros TTC

	Nature de la dépense	Détails*		Coûts totaux (euros TTC)				Crédit
				Nombre d'unités	Coût unitaire moyen	Quote part utilisation	Total	
1	Ressources humaines							
1.1	Doctorant	Salaire brut: 1658	Charges: 495	48	103344	100%	103344	Ministère
1.2	Encadrant 1	Salaire brut : 6015.17	Charges : 1800	48	375128,2	5%	18756,41	ministère
1.3	Prime encadrement	637		4	2548	100%	2548	ministère
1.4	Encadrant 2	Salaire brut : 6015.17	Charges : 1800	48	375128,2	1%	3751,13	ministère
1.5	Prime encadrement	637		4	2548	10%	254,8	ministère
1.6	Autre Personne (hors sous-traitance)							
1.7	Sous-traitance							
	Sous-total Ressources Humaines						<i>128654,34</i>	Ministère
2	Consommables							
2.1	Fournitures expérimentales		tests	3	880		2640	ATTP
2.2	Fournitures de bureau			4	200		800	Labécd
2.3	Autres achats							
	Sous-total Consommables						<i>3440</i>	
3	Infrastructures							
3.1	Entretien, gardiennage, secrétariat			non communicable				
3.2	Loyers des locaux			non communicable				
3.3	Electricité, eau, chauffage,			non communicable				
3.4	Autres							
	Sous-total infrastructure							
4	Materiel amortissement							
4.1	Materiel d'expérimentation (dont les ordinateurs et logiciels spécialisés)							
4.2	Ordinateur de bureau							
4.3	Logiciels de bureau							
4.4	Autre							
	Sous-Total materiel							
5	Déplacement							
5.1	Mission en France							
5.2	Mission à l'étranger							
5.3	Congrès en France			1	450		450	labécd+école doctorale+UFR

5. 4	Congrès à l'étranger							
	Sous-Total déplacement						450	
6	Formation							
6. 1	Formations		Statistique	1	1016,6		1016,6	Labécd+UFRde psychologie+école doctorale
			Doctoriales	1	598		598	école doctorale
			NCT	1	897		897	école doctorale
6. 2	Autres Frais (inscription à l'université)		Inscription université	1	542		542	financement personnel
	Sous-total Formation						3053,6	
7	Documentation et communication							
7. 1	Affranchissement internet téléphone			4	75		300	Labécd
7. 2	Communication, Impressions			2	40		80	Labécd
7. 3	Documentaion (périodique, livres, bases de données...)							
7. 4	Autres							
	Sous-Total Documentation et communication						380	
8	Charges financières (intérêts et emprunts)							
	Sous-total Charges financières							
9	Charges exeptionnelles							
	Sous-Total Charges exeptionnelles							
6	Total						135977,94	

* de manière générale, toute dépense d'un montant supérieur à 2000 euros doit être détaillée

3. Compétences, savoir-faire, qualités professionnelles et personnelles illustrées par des exemples

Lors de ma formation doctorale, j'ai pu acquérir de nombreuses connaissances. Celles-ci sont listées ci-dessous.

- *Les compétences majeures concernant le déroulement du projet de recherche: programmer, développer, transférer :*

- Mettre au point un plan d'expérience ; définir une méthodologie et un plan de travail : ces compétences ont été acquises dès le premier mois de la thèse.

- Faire l'inventaire des moyens humains : Cette compétence a été développée à chaque début d'année scolaire lorsque je devais définir le nombre d'élève à rencontrer pour l'étude et le nombre d'étudiants de master I nécessaire pour ces rencontres.

- Créer, concevoir, adapter un outils : j'ai pu acquérir ces compétences en adaptant un instrument de mesure de l'estime de soi applicable dès 6 ans et créant un guide d'entretien.

- Savoir utiliser le matériel : Avant la passation des différents tests, j'ai appris à l'aide des différents manuels d'utilisation comment ces derniers devaient être administrés. J'ai également appris à utiliser différents logiciels statistiques (SPSS, Statview et statistica) en lisant les manuels d'utilisation.

- Se former : La thèse est un très bon moyen pour apprendre à se former par soi-même. De plus, les différentes formations proposées par l'école doctorale m'ont permis d'assister à l'école d'été en statistique de Chambéry. J'ai alors pu être formée aux analyses de régression.

- Acquérir des connaissances : Le travail de thèse m'a permis d'acquérir de nombreuses connaissances dans les domaines spécifiques que j'ai étudié, à savoir, l'estime de soi, l'échec scolaire, la prévention et l'évaluation des difficultés d'apprentissage en lecture, et les effets psychologiques des dispositifs pédagogiques.

- Trouver les sources documentaires : Très rapidement, il faut savoir utiliser les bases de données et le Prêt Entre Bibliothèque. Il est nécessaire de vite analyser le type de revue spécialisée et les auteurs de références.

- Lire les résultats, les interpréter : je sais lire et interpréter les résultats d'analyse de corrélation, de variance, de régression, et d'analyses structurales.

- Préparer les données : en psychologie cela revient à préparer un fichier de données avec des variables lisibles et recodées pour les analyses statistiques.

- *Les compétences organisationnelles et administratives*

- Mener un entretien : j'ai appris à mener un entretien avec des enfants de 6-7 ans.

- Parler en public : les séminaires et les cours m'ont appris à parler en public et à adapter mon discours et mon flux de paroles en fonction du public.

- Reformuler et transmettre un message : les différentes questions de mes interlocuteurs lors des séminaires et des cours m'ont appris à reformuler mes propos. Plus spécifiquement, les présentations de posters aux doctoriales et dans le cadre du monitorat m'ont permis de vulgariser mes propos. J'ai alors reçu le prix des posters aux doctoriales.

- Rédiger : la rédaction de la thèse, de communications écrites et de cours m'ont permis d'améliorer la qualité de ma rédaction, même si de gros progrès restent encore à faire.

- Collaborer : lors de ce doctorat, c'est essentiellement l'enseignement qui m'a permis d'apprendre à collaborer avec l'équipe pédagogique.

- Négocier, argumenter et convaincre : j'ai développé ces compétences en contactant les différents participants de cette étude.

- *Les compétences managériales*

- Entraîner une équipe : Le suivi des mémoires des étudiants de Master I m'ont appris qu'une équipe doit être entraînée et motivée. J'ai également appris à répartir les tâches.
- Conseiller, aider, clarifier, former : ces compétences ont été acquises aussi bien par la réalisation de la thèse, que par l'enseignement des cours.
- Conduire et animer une réunion et contrôler l'assimilation de compétences: J'ai développé ces compétences dans le cadre de l'avancée de la thèse et des enseignements.

- *Les qualités personnelles :*

- Autonomie : c'est mon travail de recherche qui m'a permis d'acquérir cette capacité.
- Persévérance : Ma persévérance m'a permis de surmonter les difficultés.
- Rigueur : Toutes les tâches que j'ai accomplies au cours de ce doctorat m'ont permis d'être de plus en plus rigoureuse.
- Tolérance : j'ai su entretenir un bon climat avec mes collègues grâce à cette tolérance.
- Adaptation : j'ai appris rapidement à m'adapter aux situations, que se soit dans le cadre d'un apprentissage rapide d'une notion, d'une analyse statistique à maîtriser ou encore des différentes difficultés rencontrées.
- Initiative : Cette qualité est nécessaire au bon déroulement de la thèse.

Résultats, impact de la thèse

Pour le laboratoire et pour les partenaires du projet.

Ce travail de thèse a fait l'objet de 5 communication orales et affichées dans des colloques nationaux, de 2 séminaires internes au Labécd, et a reçu le prix des posters présentant les sujets de thèse aux doctoriales Régionales des Pays de la Loire.

En terme de résultats.

Cette thèse devrait aider à la prévention et à l'évaluation des difficultés rencontrées par les élèves en tout début d'apprentissage. La prise en compte des résultats de cette thèse devrait permettre de mieux cibler les élèves pour qui une mesure d'aide serait bénéfique. Elle devrait également permettre de prendre conscience que l'estime de soi de l'enfant doit être considérée comme pouvant intervenir dans la réussite ou l'échec scolaire de l'élève.

Pour moi-même.

Ce travail doctoral m'a permis d'acquérir un certain nombre de connaissances. En effet, même si toutes les compétences citées auparavant peuvent encore être améliorées, elles se sont considérablement accrues au cours de ces différentes années universitaires.

Projets personnels.

A l'issu de cette thèse, je peux confirmer que je désire m'orienter vers un poste de maître de conférence. C'est pourquoi après la soutenance de cette thèse, je préparerais mon dossier de qualification aux postes de maîtres de conférence. Pour cela, je ferai en sorte de soumettre 4 articles dans des revues à comité de lecture scientifique dans les mois suivants la soutenance.

Cependant, d'autres pistes professionnelles m'attirent, comme la possibilité de travailler dans des collectivités locales ou d'effectuer des travaux de recherche pour le Ministère de l'Education Nationale ou le Direction de l'Evaluation de la Perspective et de la Performance.

Par ailleurs, il n'est pas exclu que je réalise un Master II professionnel en psychologie qui me permettrait d'avoir le titre de psychologue.

Enfin, j'envisage de rendre accessible mes travaux à une plus large population en rédigeant régulièrement des articles de vulgarisation dans des revues grand public comme Sciences Humaines.

Annexe 9 : Poster présenté aux Doctoriales 2007



Angélique RAMBAUD
Doctorante en 3ème année
Ecole doctorale CLC
Thèse dirigée par :
- Agnès Florin, professeur de psychologie
- Michel Fabre, professeur des sciences de l'éducation
Mail: angelique.rambaud@univ-nantes.fr

Université de Nantes



Laboratoire de Psychologie
« Éducation, Cognition, Développement »

Redoublement et estime de soi à l'école primaire

Que nous apprend la littérature scientifique?

Le redoublement n'est pas universel



Le redoublement freine l'efficacité d'ensemble de notre système éducatif

	compétences de l'écrit	culture scientifique	culture scientifique
10	France 541	Autriche 527	Autriche 527
20	Maroc 527	France 525	France 525
30	Royaume-Uni 525	Royaume-Uni 525	Royaume-Uni 525
40	Autriche 525	France 527	Autriche 525
50	Autriche 525	Autriche 525	Autriche 525
60	Autriche 527	Autriche 525	Autriche 525
70	Autriche 525	Autriche 525	Autriche 525
80	France 525	Autriche 525	France 525
90	Autriche 527	Autriche 525	Royaume-Uni 525
100	Royaume-Uni 525	Royaume-Uni 525	Autriche 527
110	Autriche 527	Autriche 525	Autriche 527
120	Autriche 527	Autriche 525	Autriche 527
130	Autriche 527	Autriche 525	Autriche 527
140	Autriche 527	Autriche 525	Autriche 527
150	Autriche 527	Autriche 525	Autriche 527

Peut-être freiner le passage à l'école primaire

Le redoublement en France :



Comment expliquer les effets négatifs du redoublement sur les performances des élèves?

Quelle est l'effet du redoublement précoce sur l'estime de soi?

Présentation de la recherche



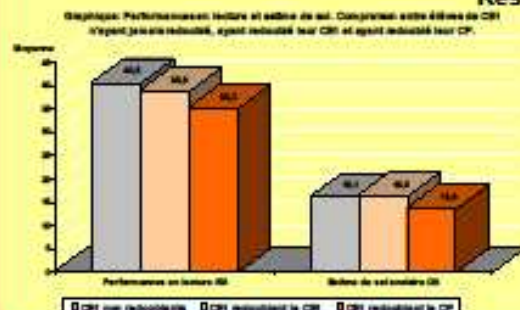
Objectif : Déterminer auprès d'élèves scolarisés en Cours Élémentaire première année (CE1), l'existence de relations entre le redoublement précoce (CP et au CE1), l'estime de soi scolaire des élèves et leur niveau de maîtrise de la lecture.

Participants : 48 élèves de CE1 dont 23 n'ont jamais redoublé, 8 ont redoublé leur CE1 et 15 ont redoublé leur CP.

Évaluations proposées aux élèves : Une échelle d'estime de soi, une épreuve évaluant les capacités des enfants en lecture (IME), une épreuve contrôlant le niveau cognitif des enfants (RP).

Hypothèse : Le redoublement affecterait l'estime de soi et les performances en lecture des élèves.

Résultats



Les comparaisons effectuées entre les élèves de CE1 n'ayant jamais redoublé, ceux ayant redoublé leur CE1 et ceux ayant redoublé leur CP mettent en évidence un effet du redoublement et du niveau scolaire redoublé sur les performances en lecture et sur l'estime de soi scolaire.

Les non redoublants ont en moyenne de meilleures performances en lecture que les redoublants. Les enfants ayant redoublé au CP sont moins bons en lecture que les enfants ayant redoublé au CE1.

Par ailleurs, un enfant ayant redoublé son CP a en moyenne une estime de soi scolaire plus faible qu'un non redoublant et qu'un enfant redoublant son CE1.

En revanche, l'estime de soi est plus élevée lorsqu'un enfant vient de redoubler son CE1 que lorsqu'il ne redouble pas.

Conclusion :

Le redoublement précoce produit des effets sur l'estime de soi scolaire et les performances en lecture des élèves de CE1. Cependant ces effets sont spécifiques à l'année redoublée. Il semblerait que le redoublement du CP soit plus néfaste que le redoublement du CE1.

LES EFFETS DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES SUR L'ESTIME DE SOI ET LA MAÎTRISE DE LA LECTURE DES ELEVES DE CP ET DE CE1 : SUIVI LONGITUDINAL

Cette étude a pour objectif d'examiner les relations entre deux types de mesure d'aide précoce - le redoublement et le suivi en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (RASED) -, la maîtrise de la lecture au cycle II, et l'estime de soi des jeunes enfants. Pour cela, 468 élèves de CP et de CE1, dont 107 suivis longitudinalement, ont participé à cette étude. Des mécanismes fondamentaux de la lecture en cours de construction sont évalués au travers d'une tâche d'Identification du Mot Ecrit (Khomsî, 1997). L'estime de soi est appréhendée à l'aide d'un Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES) adapté du Self Perception Profil (Harter, 1982). Les analyses menées sur cet outil témoignent de propriétés psychométriques satisfaisantes. Une deuxième étude met en évidence que les décisions pédagogiques concernant le redoublement et le RASED semblent justifiées, mais qu'elles ne sont pas efficaces pour remédier aux difficultés d'acquisition de la lecture. Enfin, une troisième étude teste un modèle postulant que les décisions pédagogiques influencent l'estime de soi générale qui, en retour, agit sur l'acquisition de la lecture.

MOTS CLES : Estime de soi – Redoublement - Réseaux d'Aides Spécialisées (RASED) – Lecture - Élèves en difficulté – Instrument de mesure de l'estime de soi.

THE EFFECTS OF PEDAGOGICAL PLAN ON SELF-ESTEEM AND READING ABILITY IN THE 1ST AND 2ND GRADERS : A LONGITUDINAL STUDY

The objective of this study is to examine relations between two types of early measures provided to help pupils to overcome their learning difficulties – grade retention and systems of specialized assistance for pupils in difficulty –, reading ability in primary school, and young children's self-esteem. This research was carried through thanks to the participation of 468 pupils in the 1st and 2nd graders, out of which 107 were followed longitudinally. Fundamental mechanisms children develop when they learn to read are assessed through a task of written word identification test (Khomsî, 1997). Self-esteem is considered thanks to a measuring instrument of self-esteem adapted from Self Perception Profile (Harter, 1982). The analyses performed on this test attest to satisfactory psychometric properties. A second study highlights the fact that pedagogical decisions about grade retention and systems of specialized assistance for pupils in difficulty seem to be justified. However, they are not effective enough to remedy to the difficulties of reading development. Finally, a third study tests a model which postulates that pedagogical decisions influence general self-esteem which, in return, has an impact on reading development.

KEYWORDS : Self-esteem - Grade retention - Systems of specialized assistance – Reading - Pupils in difficulty - Measuring Instrument of self-esteem

PSYCHOLOGIE, SPECIALITE DEVELOPPEMENT

UNIVERSITE DE NANTES

U.F.R de psychologie

Laboratoire de psychologie Education, Cognition, Développement (LABECD - EA 3259)

Chemin la Censive du Tertre BP 81227

44312 Nantes Cedex 3